



DIRECCIÓN, LIDERAZGO, MODELOS Y PROCESOS DE GESTIÓN: CLAVES HACIA LA TRANSFORMACIÓN



COORDINADORES

MIGUEL NAVARRO RODRÍGUEZ

ARTURO BARRAZA MACÍAS







DIRECCIÓN, LIDERAZGO, MODELOS Y PROCESOS DE GESTIÓN:

CLAVES HACIA LA TRANSFORMACIÓN

Coordinadores
Miguel Navarro Rodríguez
Arturo Barraza Macías
Universidad Pedagógica de Durango/ReDIE

Primera edición: **enero de 2013**
Editado en México
ISBN: **978-607-9063-12-2**

Editor:
Red Durango de Investigadores Educativos A. C.

Coeditores:
Instituto Universitario Anglo Español
Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria
Escuela de Matemáticas de la Universidad Juárez del Estado de Durango

Coordinadores:
Miguel Navarro Rodríguez
Arturo Barraza Macías

Formato del libro:
Octavio González Vázquez

Diseño de portada:
M. C. Roberto Villanueva Gutiérrez

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

La Red Durango de Investigadores Educativos (ReDIE), a través de una amplia convocatoria dirigida a los investigadores y académicos de la gestión educativa, tanto de México como de Iberoamérica, para constituir un libro con un título tentativo sobre gestión y dirección de los centros escolares, tiene a bien presentar el presente libro electrónico titulado: *Dirección, liderazgo, modelos y procesos de gestión: claves hacia la transformación.*

Fueron recibidos más de veinte trabajos originales sobre la temática en cuestión, sometiéndose los mismos al proceso de referato de doble ciego, donde tan solo fueron aceptadas 16 de las contribuciones que cumplieron con los requerimientos de la convocatoria lanzada para tal fin, de esos 16 trabajos, 2 de ellos pasaron por un proceso de corrección de observaciones y los 14 restantes fueron aprobados en una primera revisión. Por lo anterior puede establecerse que las contribuciones del presente libro: *Dirección, liderazgo, modelos y procesos de gestión: claves hacia la transformación,* cumplen con los criterios de rigor comúnmente aceptados por la comunidad académica internacional.

El título del presente libro recupera las preocupaciones temáticas de estudio de los especialistas de la gestión educativa participantes de la convocatoria, ya que de las 16 contribuciones, tres de ellas abordan el campo de la dirección escolar, una versa sobre el liderazgo educativo, cuatro desarrollan la temática de los modelos de gestión, al igual que otros cuatro trabajos que adicionalmente refieren a los procesos

de gestión y mejora de resultados en los centros escolares, una de ellas refiere a la gestión de la vinculación empresa universidad, en tanto que las tres contribuciones restantes aluden a la transformación de los centros educativos a través de la interculturalidad, la participación comunitaria o el involucramiento de las familias en la escuela.

Por ello es pertinente titular al presente libro como: *Dirección, liderazgo, modelos y procesos de gestión: claves hacia la transformación.* La parte estratégica está representada por la ubicación de la dirección escolar como visionaria del quehacer de largo plazo en el centro educativo, sin embargo no se alude solamente a esa parte de la dirección, en cambio se refiere a la gestión como articuladora de un tejido conductor en el centro escolar, más amplio y reconocido desde los sujetos que participan y hacen suya de manera cotidiana a la construcción colectiva denominada escuela.

Respecto de las perspectivas teóricas que se implican en el grueso de las contribuciones, podemos establecer que las visiones son integrales y complementarias; incorporan una mirada estratégica desde la literatura de la dirección aplicada a la escuela, añaden un acercamiento focalizado al liderazgo escolar distribuido entre otras miradas que explican a distintos tipos de liderazgo, o bien inducen hacia el liderazgo académico. Por otra parte, otras visiones hacen suya la perspectiva teórica de la interculturalidad y de la construcción cultural de escuela, finalmente la participación democrática de los sujetos en el centro educativo pone a discusión el papel de la gestión educativa como articuladora de los esfuerzos

colectivos que sitúa siempre como centro de la intencionalidad pedagógica a los aprendizajes en la escuela.

La gestión educativa, modélica y procesual, participativa y democrática, generadora de ambientes de aprendizaje áulicos y de mejores condiciones de un óptimo trabajo docente en la escuela, parece contraponerse a la literatura de la dirección escolar y del liderazgo escolar centrados en una visión estratégica unipersonal, versus una visión colectiva y colegiada. La teoría parecería indicar que la gestión procesual, participativa y democrática, desde los sujetos, le lleva ganada una partida a la dirección escolar, al liderazgo y la gestión considerada de tipo estratégico, sin embargo, las políticas educativas internacionales que imponen la agenda disciplinar y el tipo de gestión que se debe impulsar en los ámbitos institucionales, nos ponen a piso respecto de la realidad que en esta materia nos es inducida. Las políticas educativas privilegian los énfasis en la dirección, el liderazgo escolar, la competitividad por centro educativo, el logro de indicadores diferenciados, de ahí el interés por los indicadores de logro educativo, así como por las pruebas que evalúan desempeños y competencias.

El centro y preocupación de la gestión por los resultados escolares, así como por la dirección y el liderazgo escolar, se dan al tiempo que de manera discursiva se hace alusión a que se destacan procesos y cultura por la transformación de los centros educativos, por ello la inclinación por las pruebas *Enlace, Pisa,* mismas que nos llevan a la fiebre de la elevación de los indicadores educacionales -razón tácita de los modelos de gestión de tipo estratégico- . Sin embargo, los aportes recientes de la gestión educativa que ponen como centro a la interculturalidad y la participación

comunitarias convergentes con los esfuerzos de transformación hacia la calidad de la escuela, nos invitan a considerar una vía diferente para fortalecer a los centros educativos con el esfuerzo de todos los actores, construyendo una cultura de participación que busque desarrollar procesos de calidad autónomos, sustentables, transformando a la escuela desde su esencia cultural.

Pareciera que ambas visiones: la de una gestión educativa de procesos, intercultural y comunitaria por la transformación escolar de fondo y una gestión estratégica, basada en las políticas internacionales, con fuertes acentuaciones en la dirección y el liderazgo escolar, son dos vías irreconciliables que no se tocan, sin embargo, las instituciones educativas son complejas y hacen dialogar a ambas vías, los profesores, estudiantes, los padres de familia y actores, enfrentamos de manera constante en el orden de las tareas cotidianas en la escuela, de los procedimientos, a ambos modelos de gestión y tomamos aquello que nos es pertinente y nos ayuda al logro de resultados. Este eclecticismo que es propio de la práctica real al seno de nuestras escuelas, requerirá futuros estudios e indagaciones que establezcan sus límites.

El libro electrónico: *Dirección, liderazgo, modelos y procesos de gestión: claves hacia la transformación,* se ofrece a los practicantes del campo para que revisen los casos de investigación expuestos, se apropien de algunos enunciados y hallazgos validados en el campo de los datos y los confronten con su quehacer directivo y su propuesta de gestión al seno de sus instituciones. Esperamos también sea de utilidad para desarrollar las líneas de indagación que quedan pendientes.

Agradecemos a los investigadores coautores de este libro en sus diversos capítulos, por su valiosa participación y aporte disciplinar; gracias a los colegas investigadores de México, Cuba y España, por esta obra en la que nos invitan a contrastar diversos planteamientos sobre la dirección, el liderazgo y la gestión de los centros educativos, que su lectura y provecho nos sea útil.

Durango, Dgo. México. Diciembre de 2012

Los coordinadores del libro:
Dr. Miguel Navarro Rodríguez
Dr. Arturo Barraza Macías

PRIMERA PARTE: DIRECCIÓN, LIDERAZGO Y MODELOS DE GESTIÓN, CLAVES PARA LA MEJORA DE LA ESCUELA

Diríase que no alertamos sobre algo nuevo, la dirección de las escuelas, las modalidades de liderazgo que son desarrollados en ellas y los modelos de gestión que son implementados al interior de las mismas se significan, ayer como ahora, en las claves para lograr una escuela renovada y con resultados de aprendizaje. Si seguimos el ya lejano planteamiento de Pastrana (1997), el de entender a la gestión escolar como una estrategia en la conducción de los centros escolares, en esa acepción se unce el carro de la gestión escolar a una parte neurálgica, a la cabeza del fenómeno educativo; esto es la dirección, el liderazgo y los modelos de gestión dentro de la escuela.

Si la cabeza de la institución (dirección) está bien, el liderazgo escolar es aceptable y el modelo desde el cual se dirige es atinado, los centros escolares tendrán la mejor expectativa de desarrollo. Si bien la ecuación de la eficacia institucional aún no está completa y falta considerar a los profesores, a los materiales educativos, el currículum, los procesos de aprendizaje y la infraestructura escolar, podríamos decir que la dirección, el liderazgo escolar y el modelo de gestión que se implementan en la escuela son ya el 50% del éxito en el centro educativo (Hopkins *et al.* 1994; Murillo, 2006).

Entre las aristas que resaltan en torno a estos tres ejes que convergen hacia la conducción de los centros escolares –*la parte estratégica de la institución-* es de

observar cómo la literatura actual aborda estas implicaciones aún no resueltas y en estudio, tal como las podemos apreciar en la tabla 1.

Tabla 1. *Ejes de la conducción escolar e implicaciones en estudio*

Ejes de la conducción escolar	**Aristas e implicaciones en estudio**
Dirección escolar	Equilibrador, Innovador, catalizador, negociador y amortiguador (Hopkins *et al* ., 1994; Stoll y Fink, 1994; Levine y Lezotte, 1990)
Liderazgo escolar	Liderazgo transformacional, distribuido, académico, (Liethwood, 2009; Spillane, 2006; García Carreño, 2010.)
Modelos de gestión	Flexibilidad, modelos multiniveles, estratégicos y colegiales (Goldstein, 1987; Joshi, 1999).

Podemos apreciar que la dirección escolar se asocia con estilos y efectividad de la función directiva, ¿hasta donde, con qué estilo se cumple de mejor manera la función directiva por cuanto a sus resultados? Por otra parte, los énfasis en el liderazgo escolar tienen que ver con una tendencia de liderazgo que se privilegia por sobre otra, al desarrollar la función tanto directiva como docente y finalmente los modelos de gestión adoptados en la escuela refieren a las diferentes formas de integración de una modalidad organizativa, pedagógica, administrativa, a un marco cultural y comunitario en el cual se ajustan todas las acciones gestoras dentro de la escuela.

La gestión del centro escolar para la mejora requiere de un director intérprete habilidoso de estas tres aristas analizadas, se implica que el directivo puede y debe para poseer dicha habilidad, iniciar un fuerte proceso formativo en el servicio o bien en instituciones de formación directiva. Construir la competencia directiva, lograr la apropiación de un estilo de un liderazgo definido y adecuado al contexto escolar e implantar un modelo de gestión que se adapte a las necesidades que el propio proceso de mejora demanda, son los tres desafíos que un centro escolar plantea en

la parte estratégica, si tales retos no se abordan consistentemente, la mejora de la escuela pasará por ser un discurso de retórica.

Si bien puede argumentarse que la parte estratégica de las instituciones no define por si sola al éxito escolar, ya que intervienen de forma fuerte la parte sistémica y las políticas educacionales, sin embargo tales variables externas a la escuela afectarán a todas ellas de forma general en un distrito escolar o en un sistema educativo estatal, y serán aquellos centros educativos que se ubiquen en un mejor posicionamiento directivo, de liderazgo y de modelo de gestión, los que en dicho sistema, sean cuales fueren las políticas que operen, los que seguirán siendo las mejores escuelas.

La parte estratégica de la organización escolar, pone a prueba constante el axioma de Druker: No hay países desarrollados ni subdesarrollados si no países bien o mal administrados, entendiendo por administración a su concepción amplia como disciplina y no aludiendo a solamente su proceso formal, siguiendo esta analogía, no habría escuelas buenas o malas por si mismas, sino escuelas pobre, medianamente o eficazmente dirigidas. A ese nivel de comprensión por sus resultados, se alude con relación a la escuela, la importancia de la dirección escolar, del liderazgo educativo y de los modelos de gestión implicados.

Estos énfasis en la literatura de la dirección, como propiciadora de la mejora de la escuela, son coincidentes con las políticas educativas desde el ámbito internacional, tal como puede apreciarse en los esfuerzos editoriales de la OCDE (Pont, at al, 2008), dichos esfuerzos han sido rubricados por estudios realizados sobre el liderazgo escolar en importantes universidades del primer mundo (Day, et al, 2009). De lo anterior se desprende que dicha preocupación orientada hacia el logro

de la calidad de la escuela pública deviene en una importante vena de las políticas educativas a nivel internacional, mismas que tienen sus consiguientes replicaciones en las políticas nacionales, como se puede apreciar en el ejemplo de México, (SEP, 2010; Tapia, 2004; Álvarez, 2003).

Además de estos acentos propios de la política educativa, es importante considerar el aporte teórico de los estudiosos latinoamericanos al campo de la gestión escolar y más propiamente lo relativo a los procesos de coordinación que aluden al ámbito estratégico y de dirección. De entre estos estudios podemos citar los de Pozner (1995); Namo de Melo (1998); López Gorozabe, Slater y García Garduño (2010), entre otros.

Es relevante al tenor de las implicaciones prácticas de estos estudios, recordar el aporte de Armijo (2004), respecto de las buenas prácticas directivas que incluyen a "un conjunto impresionante de ejemplos probados y soluciones que pueden ayudar a resolver los dilemas de gestión" (p.4), esto nos lleva a las implicaciones prácticas del estudio de la literatura del liderazgo escolar, la dirección y los modelos de gestión escolar, estos abordajes deben de servir en la resolución de problemas de la dirección estratégica de los centros escolares, esto es, deben de proporcionar un referente teórico útil en la adopción de nuevas vías para la conducción eficaz de las escuelas, de esa forma conjuntamos una visión teórica con los aspectos prácticos del campo de la gestión escolar.

Por otra parte es destacable el considerar la lejana recomendación de Dewey, respecto de que toda reforma u orientación pedagógica y/o educativa, tratara de llegar a "la mente y el corazón de los profesores" Antes como hoy y siempre, las tendencias en la gestión educativa que sean solo abrazadas por los directores de los

centros escolares, serán poco efectivas si no se ven acompañadas por la participación comprometida de los maestros, por ello se exige del directivo escolar toda su facultación y facilitación directiva a efecto de que posibilite el desarrollo y participación de los profesores como actores centrales de un modelo de gestión educativa estratégico que resuelva con calidad los desafíos de la conducción de las escuelas.

Una importante reflexión, nos lleva al campo frontera, ¿está todo dicho ya, en materia de liderazgo escolar, dirección y modelos de gestión?, importantes centros de investigación sobre liderazgo educativo e institutos que estudian a la dirección y la gestión educativa en el mundo, aún no han cerrado sus puertas, se continua investigando, se sigue publicando, las nuevas tendencias se ubican en el campo de la colaboración y las sinergias comunitarias, en torno a las redes que vinculan la escuela en este campo, con la empresa privada o estatal, mismas que participan del desarrollo sostenible, esas líneas dan nuevas pautas para el logro de un centro escolar autogestivo, con una dirección y liderazgo escolar de primer orden.

A continuación, se presentan una serie de ocho contribuciones o capítulos, mismos que conforman la primera parte de este libro, donde todos ellos se articulan al campo de la dirección escolar, el liderazgo educativo y los modelos de gestión estratégica que buscan la mejora de la escuela.

Abre el capítulo 1 del presente libro, la contribución de Magdalena Flores Márquez, docente de la *Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"* y profesora del *Centro de Actualización del Magisterio 29*, cuyo título es: *Los directores exitosos de escuelas secundarias: tres estudios de caso en Xalapa Veracruz,* en dicho trabajo se caracteriza el perfil de los directores exitosos, se da

cuenta de sus estrategias de gestión, mismas que les han dado buenos resultados y de las cuales se pueden apropiar los actores escolares, tanto maestros como directivos. Se presentan tres casos de directores exitosos como parte de un proyecto de una red nacional convocada en el año de 2010 por la cátedra del Instituto Tecnológico de Monterrey “La escuela como lugar del conocimiento”. El presente estudio de caso también se vinculó al proyecto internacional de Directores Exitosos, conocido como ISSSP, el cual en su replicación para el caso de algunos Estados del País, tuvo financiamiento SEP/Conacyt.

El capítulo 2 se titula: Liderazgo y lealtad del director de escuela de educación básica hacia los profesores. Una mirada descriptiva. Cuyo autor, Miguel Navarro Rodríguez, es profesor investigador de la Universidad Pedagógica de Durango. En su trabajo se caracteriza el liderazgo de los directores escolares desde la perspectiva de los profesores y de los propios directores; se aborda una categoría central en el estudio: la lealtad de los directores hacia su equipo de maestros, cuando frecuentemente dicha lealtad se ve comprometida ante los requerimientos de la propia autoridad educativa. En dicha indagatoria se describen aspectos de proceso en los cuales la lealtad directiva hacia los profesores es puesta en juego.

Se adopta la estrategia metodológica de narrativa en la cual se recuperan los relatos de 28 profesores y 6 directores, entre los resultados se destaca la presencia fuerte de un liderazgo académico distribuido y también de un liderazgo directivo denominado patrimonialista, la lealtad de los directores académicos y patrimonialistas es reconocida por los profesores, si bien también existe la lealtad invertida de los directores burócratas quienes de forma autoritaria dan la espalda a sus equipos de maestros.

El capítulo 3, se titula: *Competencias profesionales de administradores escolares desde la perspectiva de los docentes,* sus autores son: Rubí Surema Peniche Cetzal y Edith Cisneros-Cohernour, ambas, profesoras investigadoras de la *Universidad Autónoma de Yucatán*. En su trabajo las autoras, identifican las competencias en las que se requiere formar o capacitar a los administradores escolares de dos escuelas preparatorias públicas en escuelas rurales ubicadas en el oriente del estado de Yucatán. Se adopta en la investigación la perspectiva de los directivos además de la propia de los docentes, realizando un estudio de las diferencias significativas en los grupos investigados a través de la prueba de varianza ANOVA. Los resultados permiten destacar que los aspectos deficitarios en los que se requiere formar o capacitar a los directivos son: competencias vinculadas con la educación para la competitividad y globalización, así como a la responsabilidad ética, profesional, social y de vinculación.

En el capítulo cuatro se presenta la investigación titulada: *El liderazgo escolar; sus talentos y actitudes, desde las expectativas y experiencias de los docentes,* cuyos autores son: Francisco Nájera Ruiz y Roberto Murillo Pantoja de *la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan* y María de los Ángeles Santos Rojas de *la Subdirección de Educación Normal*. El objetivo de la indagación fue identificar las experiencias y expectativas de los docentes en el contexto de las instituciones educativas, respecto a los talentos presentes o ausentes en el desempeño de las funciones de los líderes escolares, esto desde la perspectiva de un grupo de 44 docentes de diferentes niveles educativos y a través de la técnica de grupo focal.

Los resultados del estudio muestran a prácticas y evidencias de respecto a que los líderes escolares necesitan talentos específicos para responder al aumento

de funciones y responsabilidades. Sus talentos se enfocan a la negociación, la participación democrática, la toma de decisiones, la empatía, las habilidades comunicativas y la delegación de las funciones con el fin de ejercer un liderazgo escolar compartido.

Una conclusión fuerte en el análisis establece que: El líder escolar con talento es aquél que sea lo suficientemente flexible y capaz de adoptar el estilo más adecuado de acuerdo a las circunstancias particulares.

El capítulo 5, abre la discusión respecto de los modelos de gestión, con el título: Modelo *de gestión: la instrucción primaria y normal En el Estado de San Luis Potosí.* Su autora es Dafne Evelia Reyes Guerra, del *Departamento de Investigación Educativa del Sistema Educativo Estatal Regular en el Estado de San Luis Potosí*. Esta contribución es especial en el sentido de que refiere al modelo de gestión que caracterizó a una etapa histórica precisa en el Estado de San Luis Potosí, - la etapa del porfiriato- es por tanto, un estudio sobre un modelo dentro de una historia de la educación específica de uno de los Estados de la República.

La discusión sobre el Proyecto Educativo Nacional, las Juntas Inspectora y Subalternas y sobre todo las Juntas de Instrucción, parecen plantear que en su momento fueron un medio efectivo para afirmar a la educación pública en el Estado, promoviendo la participación comunitaria en ese particular periodo.

El respeto, apoyo y compromiso de los hombres y mujeres instruidos que se volcaron a impulsar y a gestionar la educación pública en su Estado, dan cuenta de que existía un modelo de participación y desarrollo para la educación pública que se estaba fundando a partir de las instancias que se describen. La autora concluye

respecto de la importancia de la revisión histórica de dicho modelo de gestión, para asumir los retos que se implican en la educación actual.

La contribución que constituye al capítulo 6, se titula: *Elementos a considerar para la gestión de un modelo centrado en el aprendizaje,* su autora es María del Rosario Landín Miranda*,* Profesora-Investigadora de la *Facultad de Pedagogía Universidad Veracruzana. Región Poza Rica de la Universidad Veracruzana.* En dicho trabajo se hace un análisis respecto de los aspectos que deben considerarse para gestionar un modelo de gestión cuya base sea la promoción del aprendizaje, para ello se identifican a juicio de la autora dos implicaciones educativas que tiene este modelo, el concepto de educación y de formación integral; un tercer aspecto lo es aquellos elementos fundamentales que están detrás de este modelo para su implementación: formación estratégica, formación didáctica y el papel del currículum flexible . Finalmente la autora establece las implicaciones de la puesta en práctica de este modelo en el contexto de la Universidad Veracruzana.

El capítulo 7, se titula: *Modelo de gestión para la introducción de los resultados científicos en los centros educacionales*, sus autoras Yamilé García Ríos de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Juan Marinello Vidaurreta” de Matanzas Cuba y Margarita González González, de la Universidad de Matanzas “Camilo Cienfuegos” también de Matanzas Cuba, elaboran en su contribución un modelo de gestión para la introducción de resultados científicos en los centros educativos, esto dentro de las funciones propias de la dirección escolar. Para ello integran una perspectiva teórica y la relacionan con los datos e información propios del tema.

Dicho modelo de gestión tiene cuatro etapas, la introductoria, la analítica, la operativa y de control, tales etapas se interrelacionan para posibilitar el proceso de introducción de los resultados educacionales con las características de ser objetivos, creíbles y medibles, mismos que son por ello denominados científicos por las autoras de dicho modelo.

El capítulo 8, se titula: *Responsabilidad social de la educación superior en México, Propuesta desde el pensamiento complejo*. Sus autores son Sara Esther Castillo Ortega y Andrés Cerón Salazar, ambos de la Universidad Autónoma del Carmen, de Ciudad del Carmen, Campeche. México. En su trabajo, los autores hacen una revisión de tipo documental y con una perspectiva histórica, respecto de la educación en general en México y sus implicaciones hacia la práctica docente, haciendo converger en el análisis, el paradigma de la complejidad, a fin de generar soluciones de intervención que profundicen en nuevas interrogantes y propuestas. Se considera que esta contribución aporta elementos de reflexión en la construcción de un modelo de gestión para la educación basado en la complejidad.

La articulación de las diversas contribuciones que constituyen a la primera parte de este libro, se espera aporten una mirada que explique la parte medular de la gestión en lo que refiere a la dirección, el liderazgo y el modelo de gestión aplicados en los centros escolares.

Referencias

Álvarez, J. (2003) Reforma educativa en México, El Programa Escuelas de Calidad. En: *RMIE*, abr-jun 2004, vol. 9, núm. 21, pp. 361-401.

Armijo, M. (2004). Buenas prácticas de gestión pública en América Latina. En: *IX Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*, Madrid, España, 2 - 5 Nov. 2004

Day, C, Sammons, P, Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K,.Brown, E, Ahtarido,E.,Kington A. (2009). *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes Final Report National College for School Leadership*.

García Carreño, I. (2010). Liderazgo distribuido, una visión innovadora de la dirección escolar: una perspectiva teórica. *Omnia*, vol. 16, núm. 3, septiembre-diciembre, 2010, pp. 19-36 Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela

Goldstein, H. (1987). *Multilevel models of educational and social research*, Londres: OUP.

Hopkins, D.; M. Ainscow y M. West (1994). *School improvement in an era of change*, Londres: Cassell.

Joshi, H. (1999). Maternal employment and child outcomes: analysis of the ncds second generation, Londres: Institute of Education*.*

Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas?* Aportes desde la investigación. Santiago: Área de Educación Fundación Chile.

Levine, D. y L. Lezotte (1990). *Unusually effective schools: a review and analysis of research and practice*, Madison, Wisconsin: National Centre of Effective Schools Research and Development.

López-Gorosave, G. Slater, C. L. y García-Garduño J.M. (2010). Prácticas de dirección y liderazgo en las escuelas primarias públicas de México. Los primeros años en el puesto. En *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (2010) - Volumen 8, Número 4 Disponible en: http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num4/art2.pdf

Namo de Mello, G. (1998) *Nuevas propuestas para la gestión educativa.* México: Biblioteca del Normalista/ SEP.

Pastrana, E. (1997). *Organización, dirección y gestión en la escuela primaria*. Un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica. México: DIE/CINVESTAV.

Pozner de Weinberg, P. (1995). *El directivo como gestor de los aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Aique.

SEP (2010). Programa de Escuelas de Calidad, Módulo 1 Modelo de Gestión Educativa Estratégica. México: Autor.

Spillane, J.P. (2006). *Distributed Leadership.* London: Jossey-Bass.

Stoll, L. y D. Fink (1994). Views from the field: linking school effectiveness and school improvement, Buckingham: Open University Press. También en School Effectiveness and School Improvement, vol. 5, núm. 2, pp. 149-177.

Tapia, M. (2004). Federalización y gestión educativa estatal. El caso de Morelos* en: RMIE, abr-jun 2004, vol. 9, núm. 21, pp. 361-401.

CAPÍTULO UNO

LOS DIRECTORES EXITOSOS DE ESCUELAS SECUNDARIAS: TRES ESTUDIOS DE CASO EN XALAPA, VERACRUZ

SUCCESSFUL PRINCIPALS HIGH SCHOOL: THREE CASE STUDIES IN XALAPA, VERACRUZ

Magdalena Flores Márquez
Docente de la BENV "Enrique C. Rébsamen"
Docente del Centro de Actualización del Magisterio 29

Resumen

Este artículo tiene como principal interés el difundir las prácticas exitosas de tres directores de diferentes modalidades de escuelas secundarias, producto de una investigación adscrita a un proyecto internacional que busca contribuir a la caracterización del perfil de directores exitosos en su gestión y a la divulgación de sus estrategias personales, administrativas y académicas que promuevan la multiplicación de resultados provechosos para todos los agentes escolares, sobre todo, en este caso, para los propios actores de la gestión educativa. Dichos estudios de caso fueron realizados por un pequeño equipo en Xalapa, perteneciente a una red nacional convocada en 2010 por la Cátedra *la Escuela como lugar del conocimiento* del Instituto Tecnológico de Monterrey, vinculado a su vez, a la red del Proyecto Internacional de Directores Exitosos, conocido por sus siglas en inglés como ISSPP. En México nos propusimos documentar 27 casos de escuelas secundarias públicas de zonas urbanas, en 9 ciudades del país, divididas en 3 zonas o regiones, contando con un fondo SEP/SEB—CONACyT. Estamos ya en la etapa de divulgación de sus resultados.
Palabras clave: Educación secundaria, liderazgo, escuelas exitosas, perfil de directivos exitosos, buenas prácticas.

Abstract

This article has been primarily interested in disseminating successful practices of three directors of different forms of secondary schools, the result of research attached to an international project that aims to contribute to the characterization of the profile of successful directors in their management and disclosure of their strategies personal, academic and administrative multiplication promote fruitful results for all school staff, especially, in this case, to the players themselves of educational management. These case studies were carried out by a small team in Xalapa, part of a national network convened in 2010 by the School Chair as a place of knowledge of the Technological Institute of Monterrey, in turn linked to the network of the International Project Managers Successful, known by its acronym as ISSPP. In Mexico we set documenting 27 cases of public secondary schools in urban areas, in 9 cities, divided into three zones or regions, with a background SEP / SEB—CONACyT. We are already at the stage of dissemination of their results.
Keywords: Secondary education, leadership, successful schools, successful manager's profile, good practice.

Introducción

"En ocasiones hemos visto que lo improbable se produce más que lo probable. Sepamos pues esperar lo inesperado y trabajemos por lo improbable"
Edgar Morin

La temática de esta contribución se adhiere a la línea de *Actores de la Gestión Escolar*, toda vez que el enfoque teórico desde donde se aborda la gestión educativa reconoce un liderazgo colaborativo y horizontal, así como el papel protagónico de los directivos en la educación básica. Se trata de la documentación de tres casos de directores exitosos en escuelas secundarias públicas urbanas, en este caso de la zona de Xalapa, Veracruz.

Se pretende contribuir al conocimiento global sobre este tema para ampliar el debate educativo sobre las relaciones entre la dirección, la efectividad y el mejoramiento escolar. Por lo cual partimos de la premisa de que el concepto de "éxito", varía en términos de construcción en cada contexto y complejo de relaciones, lo cual permite en cada caso, el reconocimiento de particularidades en diversas comunidades escolares, así como también el análisis de semejanzas interculturales.

Los resultados demuestran esta proposición metodológica, toda vez que los tres casos difieren en sexo, edad, antigüedad en el sistema, estrategias personales, administrativas y académicas para su gestión, aunque por supuesto coinciden a su vez en la mayoría de sus cualidades personales, disposiciones hacia la gestión e incluso en algunas prácticas educativas, a pesar de las grandes diferencias entre las modalidades de la educación secundaria, sus agentes educativos y sus condiciones particulares.

Fundamentación

La investigación educativa de casos de gestión exitosa a nivel mundial ha generado un importante desarrollo teórico y práctico; en las últimas décadas ha surgido una nueva línea de indagación y práctica con el objetivo de promover el incremento de la calidad educativa a través de la mejora de los centros docentes. Dicha línea se le conoce como *Effective School Improvement* (ESI), que se traduce como Mejora de la Eficacia Escolar (MEE) y que surge de la interrelación de los movimientos teórico—prácticos de eficacia escolar y de mejora de la escuela (Murillo, 2004: 320).

En Inglaterra, relata Christopher Day (2002), el gobierno se ha nutrido de los avances en lo que se ha generado en relación a la gestión exitosa, al crear los Estándares Nacionales para Directores (DFES, 2004) basados en su caracterización de los puntos claves que conforman el perfil de los directores. De hecho, la definición de "estándares", es cada vez más utilizado a nivel de política gubernamental, mismas que tiende a centrarse en la promoción de las formas de liderazgo y de gestión que garanticen mejores resultados cuantitativos en los logros de los estudiantes.

Otros autores como Silins y Mulford, citados por el mismo Day (2002: 7) llegaron a identificar tres factores importantes en escuelas secundarias que trabajan en un contexto de reforma educativa y se refieren a la atención que se brinda a las personas, la presencia de una comunidad de aprendizaje profesional y la presencia de una capacidad de aprendizaje.

Charles Posner (2004) por otra parte, da cuenta de los hallazgos del grupo de investigadores educativos quienes han llegado a identificar elementos clave de

escuelas exitosas con la finalidad de hacerlas más eficientes para ofrecer una educación que incremente las oportunidades de los estudiantes con menos posibilidades socioeconómicas, lo cual condujo al movimiento de la escuela eficaz.

En términos generales una gestión exitosa se ha caracterizado por las estrategias asumidas para evitar la fragmentación de esfuerzo y energía, en los que se centran en el cumplimiento de sus responsabilidades y rendición de cuentas, fomentan el desarrollo de comunidades de aprendizaje, promueven una fuerte colaboración y una ética de servicio colectivo (Talbert y McLaughlin, 1994; 2001). En este mismo sentido, Louis, Kruse y Marcas, 1996; Sebring y Bryk, 2000, todos ellos citados por Day (2002: 8), definen cinco elementos esenciales para la construcción y el mantenimiento de las escuelas como comunidades de aprendizaje: que compartan normas y valores, que se enfoquen en el aprendizaje de los estudiantes, el diálogo reflexivo, el intercambio de prácticas, la colaboración y la inclusión.

Por su parte, Hargreaves (1999) sustenta que los directivos exitosos han llegado a entender la importancia de su rol y por tanto:

> …son capaces de trabajar con el capital emocional e intelectual personal de todos los miembros de la comunidad escolar, el capital social inserto en las relaciones entre individuos y grupos, así como el capital organizacional incluido en la estructura social y cultural de las escuelas (citado por Day, 2002: 8).

Este mismo autor hace mención a Hayes y colaboradores (2001) con una frase más que elocuente de su experiencia al realizar estudios de caso en Australia, que coincide con la experiencia empírica anteriormente señalada para otros países: "… El estilo no es tan importante como la voluntad de los directores que contribuyen al desarrollo de amplias comunidades de aprendizaje dentro de sus escuelas…" (Day, 2002: 9).

Ante la situación prevaleciente en la mayoría de los centros escolares de nuestro país, la OCDE (2010) ha recomendado estrategias de acción buscando dar más apoyo a las escuelas, directores y docentes para mejorar sus resultados. Se trata de Construir capacidad de liderazgo instruccional en las escuelas y entre ellas (p. 8). Se dice en este informe que las escuelas mexicanas trabajan generalmente como unidades independientes y por lo tanto tienen capacidades limitadas para, entre otras tareas de gestión, acceder a los esquemas de desarrollo profesional de alta calidad basados en las necesidades de la escuela. Por lo que sugieren que las escuelas en donde existen buenas prácticas y de alta calidad, deben compartirlas con las escuelas que tienen una capacidad limitada para su propia mejora. De esto se trata nuestra propuesta, de caracterizar el perfil de un director exitoso y de difundir sus estrategias y logros para propiciar que las escuelas sean organizaciones que aprenden.

Tomamos de Casassus (2000) la idea de que la gestión es "la capacidad de articular los recursos de que se disponen de manera de lograr lo que se desea" para inquirir acerca de las estrategias personales, administrativas y académicas que los directores ponen en juego al dirigir su comunidad escolar y lograr resultados. En esta perspectiva se percibe que las personas actúan en función de la representación que ellas tengan del contexto en el cual operan, por ello es necesaria una visión centrada en la gestión al aprendizaje, desde la imaginación, la aspiración, la planificación y ejecución, en términos de colaboración y equipo, del plan.

De lo contrario, las escuelas continuarán haciendo únicamente lo que saben hacer y tendrán oportunidades muy limitadas para mejorar. Algunos estudios de caso, como los documentados en Australia, continúan mostrando que no importa qué

nivel de desventaja exista en una comunidad, los estudiantes pueden ser provistos de un ambiente escolar que les permita superarse: “Bajo la dirección de directores expertos, las escuelas pueden ser lugares acogedores, emocionantes, con propósito y humanos a donde los estudiantes quieren ir” (Duignan y Gurr, 2007). Por lo cual Goldring (2010) y otros autores como Moloi & Kamper (2010), Puiggros (2010), Coronel (2012), sostienen que los líderes eficaces además de preocuparse por mejorar la rendición de cuentas, ofrecen apoyo individualizado al personal, desafían a los profesores a pensar críticamente su enseñanza y promueven un ambiente de colaboración en la escuela.

Organizaciones como la OCDE proponen algunas alternativas para mejorar el liderazgo en los centros escolares, para lo cual sería necesario, desde su visión, redefinir las responsabilidades del liderazgo escolar, afianzar sus formas de distribución, desarrollar habilidades para que sea eficaz, así como convertirlo en una profesión atractiva (Pont, 2009: 10-15), lo cual coincide con los hallazgos y conocimiento de las investigaciones educativas sobre este tema, así como el sentir de los experimentados maestros que fueron sujetos de estos estudios.

Los líderes eficaces mejorar la rendición de cuentas al ofrecer apoyo individualizado al personal, desafiando los profesores a pensar críticamente acerca de su enseñanza, y promover un ambiente de colaboración en la escuela.

Antecedentes

En el año 2002, un grupo de expertos se propuso documentar casos de escuelas que a pesar de su situación de marginación, obtenían buenos resultados, por lo cual se atribuyó a la gestión del director un papel decisivo en el éxito escolar.

Así el Proyecto Internacional de Directores Exitosos se plantea analizar los criterios utilizados para definir el liderazgo exitoso en cada país, identificar conocimientos, habilidades y disposiciones directivas exitosas en diferentes contextos, producir la primera base de datos internacional sobre liderazgo escolar exitoso, así como elaborar casos de directores de secundaria con resultados exitosos en su gestión, con difusión nacional e internacional.

Desde entonces se han sumado 16 países más, pertenecientes a los cinco continentes y con variados niveles de desarrollo socioeconómico: Australia, Canadá, China, Dinamarca, Inglaterra, Noruega, Suecia, Chipre, Eslovenia, Sudáfrica, Kenia, Corea, Israel, Nueva Zelanda y Turquía. Nuestro país se incorpora a partir del año 2008, siendo el primer país latinoamericano en sumarse a este esfuerzo. Por lo que, en total, se han documentado 57 casos de escuelas con gestión exitosa en 17 países.

La motivación para el ISSPP, afirma Day (2002) se encuentra en las historias profesionales, en los intereses y las experiencias de sus participantes:

> Todos son investigadores experimentados quienes han publicado ampliamente acerca del liderazgo de escuelas en sus propios países así como a nivel internacional. Es de conocimiento general que la calidad de los directores hace una gran diferencia para el mejoramiento de la escuela y todos estaban entusiasmados ante la perspectiva de enfoque sobre las características, procesos y efectos del éxito de la directiva escolar en su propio país (p. 6).

Al caracterizar el perfil de directores con resultados exitosos en sus escuelas se encontraron con que: son aquellos que van más allá de la rendición de cuentas; fomentan el desarrollo de comunidades de aprendizaje, promueven fuerte soporte mutuo y una ética de servicio colectivo, se enfocan en el aprendizaje de los alumnos (Day, 2002).

Estudios de investigación como los de McBeath (1988); Leitwood, Jantzi y Steinbach (1999); Hayes y otros (2001); Southworth (2002) y el propio Day y colaboradores (2002), definen el perfil del director exitoso como aquél que atiende la mayoría de las cuestiones morales, sociales y éticas en los educandos, así como la implementación técnica de las agendas gubernamentales.

Existen diversos criterios normativos para las funciones de los directivos (SEP, 2011), sin embargo, de los que coinciden con los del Proyecto Internacional se pueden retomar las siguientes condiciones para definir a las escuelas con buenos resultados: que cuenten con el reconocimiento oficial a sus altos estándares de calidad; que sean escuelas que sobre la base de su nivel alcanzado en los resultados de pruebas y exámenes demuestren mejoras en su desempeño durante el periodo de su administración; escuelas en las que los directores hayan sido ampliamente reconocidos por sus pares profesionales como líderes efectivos y finalmente el reconocimiento de la comunidad a su gestión escolar.

Proyecto Internacional

Sus propósitos se expresan como analizar los criterios utilizados para definir el liderazgo exitoso en cada país, identificar conocimientos, habilidades y disposiciones directivas exitosas en diferentes contextos, producir la primera base de datos mundial sobre liderazgo escolar exitoso, así como elaborar casos de directores exitosos con difusión nacional e internacional (Day, 2002).

Se pretende contribuir al conocimiento global sobre directores exitosos a nivel mundial, proporcionando elementos clave para ampliar el debate educativo sobre las relaciones entre la dirección, la efectividad y el mejoramiento escolar. Por lo cual el

concepto de “éxito”, varía en términos de construcción en cada contexto y complejo de relaciones, lo cual permite el reconocimiento de particularidades en diversas comunidades escolares, así como el análisis de semejanzas interculturales.

En la Guía para asociados de ISSPP, se marcan además como propósitos: i) recopilar datos de una multiplicidad de perspectivas entre ellas las de directores, subdirectores, administradores, padres, alumnos, personal de apoyo y docentes, ii) comparar la directiva efectiva en contextos que van desde pequeñas escuelas primarias hasta las grandes escuelas secundarias urbanas, iii) identificar las cualidades personales y competencias profesionales que son genéricas de la dirección eficiente en las escuelas; iv) Re-examinar las perspectivas teóricas existentes en la dirección escolar por medio de la introspección derivada de nuevas investigaciones empíricas. v) contribuir a ampliar el debate educativo sobre las relaciones entre la dirección y la efectividad y mejoramiento escolar (Day, 2002: 9).

Los casos que ya han sido documentados perfilan a los directores como aquellos líderes ampliamente reconocidos como gestores efectivos y cuyas escuelas cuentan con el reconocimiento oficial a sus altos estándares de calidad y demuestran mejora en su desempeño académico durante el periodo de su administración. Por ejemplo, como directora, Lynne Hinton (Golding, 2010) cree que su papel es el de informarse, aprender y transferir su pasión a profesores y estudiantes: “A nuestros hijos les gusta venir a la escuela. Pero más que eso, hay un verdadero sentido del propósito acerca de lo que los niños están haciendo, la sensación de que están aquí por una razón y es la de aprender” (p. 9).

Es una rica posibilidad de demostrar las similitudes de prácticas, estrategias, cualidades y preparación que los directores ponen en juego en el ejercicio de la

gestión, en cualquier nivel: internacional, nacional, regional y local, así como de difundir las buenas prácticas para multiplicar su ejemplo.

Metodología

Se incorporaron enfoques tanto cuantitativos como cualitativos con una visión multiperspectiva, a través del estudio de casos y combinando métodos de estudio de sitios múltiples.

La metodología empleada por la red internacional se basa en la Teoría fundamentada (Grounded Theory), donde la recopilación de datos, su análisis y la teoría que se genere deben estar en *recíproca* relación entre sí. Al contrario que el método cuantitativo tradicional, no comienza con una teoría, para luego probarla. Más bien, se comienza con un área de estudio y lo que le es relevante se le permite “salir” como construcción teórica, dado que la generación y desarrollo de conceptos, categorías y proposiciones es un proceso iterativo (Cuesta, 2010)

Strauss y Corbin (1990, citados por Pandit, 1996) afirman que una buena fuente de preguntas de investigación en los estudios de teoría fundamentada se pueden formular a partir de la revisión de los estudios de investigación y trabajos teóricos y filosóficos sobre el tema. En este sentido se abordan algunos cuestionamientos de interés dados por el Proyecto ISSPP: ¿Qué similitudes y diferencias pueden ser identificadas en las creencias y comportamientos de directores de escuelas exitosas a través de sus culturas nacionales y en los contextos de sus políticas? ¿A nivel internacional existen diferentes maneras de definir el éxito? ¿La diferencia entre los contextos socioeconómicos en que operan las escuelas afectan las formas en que los directores exitosos trabajan? ¿Qué

evaluaciones y medidas de rendición de cuentas influyen en las prácticas de los directores exitosos? ¿Qué cualidades y habilidades son necesarias para un director exitoso? ¿Cómo estos directores exitosos llegaron a serlo? ¿Cómo aprenden acerca de su trabajo y adquieren las habilidades necesarias para crear y mantener estrategias de mejora en sus escuelas? ¿Estas estrategias pueden importarse a otros contextos? ¿Lo que le sirve a una escuela en términos de buenas prácticas educativas le sirven a otras en condiciones diferentes?

Múltiples preguntas requieren múltiples miradas, por ello se utiliza el método cualitativo, a través de la perspectiva multisitio y el estudio de caso, en el cual es posible combinar procesos y técnicas mixtas cuanti y cualitativas.

Desde este tipo de investigación de casos se busca, desde hechos particulares, abarcar la complejidad del objeto de investigación en la interacción con un contexto específico: la gestión escolar exitosa, la cual se constituye en una unidad dinámica y compleja de todos aquellos rasgos que la identifican y le dan su carácter particular.

Por otra parte, la metodología de multisitio garantiza una mayor fiabilidad y credibilidad en la transferencia que se hace de un estudio de caso a otros similares, destacando de manera especial las situaciones que los hacen singulares y a su vez, aquellas que caracterizan lo grupal, lo único y las regularidades (Audet, 2001). Este procedimiento permite la indagación profunda al cotejar estudios de caso en diferentes sitios. El número de casos a estudiar puede ser leído como grupo. La elaboración de explicaciones a partir de la codificación de categorías de análisis y la estandarización en la recolección de datos con base en entrevistas semiestructuradas, prueba de asociación, grabaciones y material documental.

De igual manera la observación y el análisis de varios sitios con comparaciones de casos cruzados para analizar los datos posibilita el estudio multipaís y de múltiples actores.

Red nacional: ISSPP—México

Por convocatoria de la *Escuela de Graduados de Educación* del *Instituto Tecnológico de Monterrey,* en México se conforma la red nacional de ISSPP en julio del 2010, con la participación de docentes investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional de Hermosillo, las normales superiores de Chihuahua, Guanajuato, Jalisco y Mérida y las escuelas normales de Nuevo León, Veracruz y Chiapas.

La visión de esta red nacional consiste en "estar abierta a todo aquel que quiera hacer investigación sobre educación; con la finalidad de generar y divulgar conocimiento para contribuir a la formación y reconocimiento público del trabajo de los administradores educativos en educación básica de Latinoamérica" (ITESM, 2010).

La estrategia consistía en documentar 27 casos de escuelas secundarias públicas de zonas urbanas, en 9 ciudades del país con el apoyo del fondo SEP/SEB—CONACYT 2009. La muestra a nivel nacional estaba conformada en tres regiones: las ciudades participantes en la zona norte son Monterrey, Hermosillo y Chihuahua; en la zona centro San Luis, Guadalajara y Guanajuato. Para la zona sur participamos Xalapa, Tuxtla Gutiérrez y Mérida.

La elección de este nivel educativo por parte del equipo nacional se basó en el diagnóstico del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) que refería que la

escuela secundaria es el principal reto del sistema educativo mexicano debido a que es necesario incrementar sus bajos niveles de permanencia y eficiencia terminal (Tedesco, 2002). Los informes de este instituto sugieren que la escuela secundaria lejos de compensar las desigualdades sociales, parece reforzarlas contribuyendo además a mantener la brecha negativa entre el nivel de aprendizaje de los alumnos de secundaria mexicanos con respecto a los de otros países similares al nuestro (Flores, 2008; Robles, 2009).

El plan general de trabajo estuvo constituido por tres fases: preparación de la investigación, selección de escuelas y su documentación empírica, así como el análisis de los casos y su divulgación. En este momento nos encontramos en la última de ellas.

Documentación de casos en Xalapa

El equipo de Xalapa se conformó por investigadoras de la Dirección de Educación Normal (DEN), la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen" (BENV) y el Centro de Actualización del Magisterio (CAM) No. 29.

El objeto de estudio de este proceso de investigación consistió en caracterizar un perfil de director exitoso en tres escuelas secundarias públicas de la ciudad de Xalapa, Veracruz.

Retomamos de ISSPP estos problemas eje: ¿Cuáles son las características y las prácticas de los directivos exitosos y qué las influencian? ¿Cuáles características y prácticas son similares y cuáles difieren? ¿cuáles son las razones?, por lo que el problema de investigación se plantea como ¿Qué elementos contribuirían a caracterizar un perfil de buenas prácticas educativas en directores considerados

como exitosos en tres escuelas públicas secundarias de Xalapa, Veracruz, que nos permitan comprender o interpretar la complejidad misma de lo que se considera como exitoso?

Para documentar los tres casos de escuelas secundarias públicas urbanas se realizó la tarea política de vinculación con las autoridades estatales del nivel, donde se decidió seleccionar una escuela de la modalidad estatal, una técnica y una general federal. Se nos requirieron lineamientos o criterios para realizar la asignación en cada modalidad. Mismos que han servido de base para contrastar los hallazgos.

Una vez especificado en que escuela se desarrollaría el estudio, se solicitaba la colaboración del director para la documentación de su caso a través de una carta aceptación, donde se especificaban los compromisos para las condiciones del trabajo de campo.

El acopio de datos consistía en realizar observaciones participativas en la estancia en las escuelas; aplicación de cuestionarios a los directores; realizar tres entrevistas a cada director; entrevista a subdirectores y personal administrativo; entrevista a tres docentes; entrevista a tres padres de familia y realización de entrevista focal a 7 alumnos, divididos en al menos dos grupos. Estas entrevistas focales se grababan para tener mayor precisión de la participación en la entrevista, así como captar sus emociones, forma de participación, etcétera. También se realizó acopio de evidencias físicas y documentales acerca de los logros de la institución, su participación a nivel social e incluso notas de prensa de su difusión pública.

Después de terminar el trabajo de campo, nos dimos a la tarea de efectuar el proceso de análisis de resultados desde la perspectiva cualitativa para lo cual aplicamos las técnicas correspondientes para identificar las categorías presentadas,

las cuales nos permitieron organizar, sistematizar, describir, comparar e interpretar los hallazgos y construcción del estudio en Xalapa.

Durante todo el trayecto de documentación, así como durante el análisis de datos se fue alimentado la plataforma digital del proyecto ISPP, con la información de cada caso, en cada sede, cada entidad, para poder conocerla y manejarla toda la red a nivel nacional, con la finalidad de pasar a la última fase del proyecto: la presentación y difusión de resultados.

Análisis de Resultados

Estamos ciertas que en cada director entrevistado a profundidad se observan reflexiones, valores y filosofías, así como cualidades y habilidades personales e interprofesionales que les singularizan al tiempo que les caracteriza por igual, independientemente del contexto escolar y entorno socioeconómico.

Al aceptar la invitación a este trabajo de investigación teníamos la certeza de que una dirección exitosa no se determina por el aprovechamiento de los alumnos o los resultados en las evaluaciones externas como únicos indicadores de logro. No obstante, el constatar que a pesar de las diversas carencias con que cuentan, los obstáculos o las resistencias y diferencias de sus colectivos, se observa que:

¿Quiénes son? El Profr. Flavio Morales Camarillo, quien estaba al frente de la escuela secundaria Técnica 97; la Profra. Marisela Martínez Martínez, para octubre de 2010, recién se jubilaba dejando la dirección de la secundaria “Experimental”. Ambas escuelas ubicadas en Xalapa, Ver. La Profra. María Piedad Elvia Lara Berra, entonces también estaba al frente de la Escuela Secundaria General Federal No. 4 “Efrén Ramírez Hernández”, de Coatepec, Ver.

Algunos datos necesarios de identificación es que estos profesores contaban con más de 12 años de experiencia como directivos y que estuvieron más de 10 años al frente de las escuelas estudiadas; su edad promedio es de 57 años de edad.

Las condiciones de cada institución son diferentes unas de otras, tanto por su ubicación, como por la población a la que atienden, lo cual define sus prioridades sobre las finalidades o su misión educativa. No obstante, el éxito en su gestión reside bien, en haber logrado remontar las condiciones existentes antes de tomar la dirección del centro escolar, en haber logrado transformar una baja matrícula en una alta demanda; en haber gestionado los recursos para la construcción del edificio y de las posteriores mejoras a la infraestructura; en los resultados del aprovechamiento escolar, sobre todo en la prueba de ENLACE. Pero lo más sobresaliente es centrar la atención en sus estudiantes y en su aprendizaje, en el trabajo con los padres y madres de familia, para una orientación que les permita brindar mayor atención a sus hijos e hijas; el convertirse en escuelas saludables y seguras; además de contar con el reconocimiento de la comunidad, las autoridades, los padres y los alumnos a su labor.

La encuesta que se aplicó a los directores muestra grandes similitudes a nivel nacional. En nuestros tres casos, los directores identifican como características del liderazgo: el ser respetuoso, ético, promover la democracia, ser comprometido, tener voluntad al cambio, un buen trato con el personal y los estudiantes, ser atentos, genuinos, persistentes y apasionados.

En base a la misma fuente, —el cuestionario—, los tres directores coinciden en lo general en que los valores necesarios para su desempeño consisten en

mantener altas las expectativas tanto del personal, como de los estudiantes; un trato respetuoso entre todos; el bienestar de los estudiantes en la escuela, entre otros.

Entre sus responsabilidades mencionan el obtener evidencias y realizar evaluaciones constantemente; fomentar la participación y la rendición de cuentas, entre otras cuestiones. Asumen que como directores contribuyen con su capacidad para el desarrollo educativo a través de grandes expectativas de logro, el trabajo colaborativo, valores que apoyan el aprendizaje y comportamiento de los alumnos, el liderazgo compartido, con compromiso coherente y sentido de dirección, y cuando se comparte información con los padres y la comunidad.

Durante su gestión consiguieron para el mejoramiento escolar: Optimización de la infraestructura, mayor acercamiento a padres de familia, mayor rendimiento escolar, mejor aprovechamiento de recursos, comunicación entre la comunidad educativa y actualización permanente del profesorado.

Para continuar con el cambio educativo consideran necesario lograr una mejor actitud por parte de los padres de familia, que los alumnos sean más comprometidos, actualización de docentes en recesos escolares, más mejoras en infraestructura, en la organización funcional del nivel y el rendimiento académico.

El trabajo de análisis de datos cualitativos con las entrevistas nos permitió triangular la información, de tal manera que se obtuvieron matrices donde se evidencia la conformación de cada categoría de análisis. Con las mismas se elaboraron diagramas que sintetizan las características que integran el perfil del director y la directora exitosa, que en nuestros casos, se componen por los siguientes criterios: experiencia en liderazgo; reconocimiento social a su labor; generación de un clima saludable y agradable en sus comunidades escolares; se

caracterizan por motivar y poseer altas expectativas para su personal y estudiantes; mantienen un trabajo estrecho con estudiantes, padres de familia y comunidad; promueven el liderazgo compartido; origina el aprovechamiento escolar; actitud proactiva para la resolución de problemas; promueve trabajo colaborativo en la comunidad educativa; alto nivel de compromiso.

De la misma manera, se realizó un compendio de las mejores prácticas educativas en las tres escuelas documentadas, basadas tanto en la observación, como en las entrevistas y con las evidencias recabadas, las cuales se mencionan a continuación: Toma consensuada de decisiones a través de consultas y reuniones; Política de puertas abierta; Proyecto de lectura “Todos a leer”; Reconocimiento de logros de los estudiantes en acto cívico semanal y visitas a grupos; Reconocimiento público del desarrollo profesional de los docentes; Proyecto participativo de evaluación continua; Reciclado de uniformes; Atención a estudiantes en riesgo en contraturno; Escuela para padres; Padres vigilantes del entorno escolar; Integración efectiva de turnos y/o niveles educativos.

De manera sucinta quisiera considerar dos puntos que vislumbro como vitales en el mejoramiento escolar: la declaración abierta de que el reconocimiento a los resultados de la escuela se deben al trabajo de equipo de los directivos, el personal docente, administrativo y manual, y por supuesto, al empeño de padres y estudiantes. Es decir, conciben su liderazgo de manera compartida, esto es avalado por la apreciación de los demás miembros de la comunidad, con sus matices, por supuesto no existe la homogeneidad en concepciones y formas de hacer, pero los directores cuentan con el respaldo, aceptación, respeto y admiración de sus comunidades.

El siguiente punto es que admiten que han aprendido a ser directores en la práctica, por lo cual sugieren se prepare a quienes aspiren a serlo debido a la complejidad que esta labor entraña.

Al poco tiempo de haber terminado la documentación de su caso, en la entrega de Reconocimientos que realizamos para divulgar estos estudios, el Mtro. Flavio nos comentó su determinación de jubilarse al cerrar el ciclo escolar 2011—2012; de igual forma la Mtra. Piedad había sido cambiada, precisamente por su éxito como gestora, a otra secundaria de su localidad, su subdirector administrativo fue ascendido como director en otra comunidad. Se marchan pero dejan huella con su trabajo colegiado, su atención a la seguridad y bienestar, al aprendizaje de los y las estudiantes.

A manera de conclusión

Ciertamente asumir el compromiso de investigación desde las escuelas normales, —donde no se ha arraigado esta tradición—, implica una gran responsabilidad, al tiempo que abre para las escuelas formadoras de docentes, la posibilidad de impactar positivamente en el nivel de educación básica de tal manera que se puedan generalizar entre los gestores escolares buenas prácticas educativas.

Si ante la pregunta acuciante de Edgar Morin (2006) acerca de ¿quién formará a los formadores? asumimos el reto y la responsabilidad de la autoformación; ante la posibilidad de sumarnos a la interpretación comprensiva de lo que sucede en muchas escuelas, —las cuales están demostrando que a pesar de condiciones tan difíciles como las presentes, se pueden tener resultados exitosos al asumirse como espacios de organización del conocimiento y por ende, esforzarse por constituirse en

comunidades de aprendizaje—, gustosas, el equipo de trabajo en Xalapa, nos enfrentamos a esta tarea.

No cabe duda que al conocer un mayor número de obstáculos sorteados crece más la admiración, el respeto y el reconocimiento hacia los gestores de buenas prácticas, hacia quien entrega su día a cuidar las condiciones de estudio de chicos y chicas adolescentes cada vez más vulnerables ante los embates e inseguridad del entorno. Y al mismo tiempo crece nuestro afán de ser más profesionales y humanas, de aprenderles más y seguirles más en el ejemplo, de escribir con acierto y ser creativas en la difusión de su labor, de esperanzarse en que la comunión de nuestros esfuerzos impacte y se conjugue, de alguna manera, con los otros esfuerzos en las escuelas de educación básica para lograr mejorar, paulatinamente y de a poquito, la calidad educativa en bienestar de los jóvenes y la sociedad en general.

Ante los resultados obtenidos y la constatación de que los marcos normativos y los fundamentos teóricos se concretan, al menos en los casos estudiados, en los esfuerzos personales de los directores, que se combinan con las estrategias académicas y administrativas de los directores que sin preparación especial, en el diario acontecer van innovando su gestión hacia el cambio educativo, de manera diversa, con diferentes condiciones, pero con una entrega y un ahínco que les obliga prácticamente a vivir para ello; de convertir a esta tarea en el centro de sus anhelos.

El aporte del conocimiento al liderazgo y gestión exitosos tienen que abonar la toma de decisiones para perfilar las políticas de profesionalización. Ser director no debe de significar sacrificio, sino precisamente *formación;* por tanto falta articular los esfuerzos de capacitación docente para liderazgo y dirección, con miras a recuperar los aportes del conocimiento proveído por la investigación educativa sobre este tema.

Por supuesto que cada caso estudiado aporta un sin número de categorías e indicadores, merecedores de un concienzudo análisis y escrutinio, así como de la oportunidad de divulgación; no obstante, el ejercicio de comparación entre dos o más de dos casos, —como fue el propósito de este artículo—, así como las posibilidades de comparar los perfiles de cada región, a nivel nacional e incluso, internacional, amplía con mucho, los pendientes para continuar desarrollando el conocimiento de este renglón investigativo. Valga ahora este humilde avance como reconocimiento a la labor infatigable de uno de los agentes protagónicos en la mejora de la escuela.

Referencias documentales:

Day, Christopher W. (2002) *Realizando una investigación sobre los directores escolares exitosos: Guía para miembros asociados*. Proyecto Internacional de Directores exitosos de escuelas (ISSPP). School of Education the University of Nottingham.

Duignan Patrick, David Gurr & Australian Council for Educational Leaders (2007) *Introducción. Principales Escuelas de Australia*, Winmalee, N.S.W. 5-8.

Flores, Fahara, Manuel (2008) *Proyecto para el fondo SEP—CONACyT* del *Proyecto Internacional de Directores exitosos de escuelas (ISSPP).* Documento de trabajo. Monterrey.

Gurr David; Lawrie Drysdale & Bill Mulford. (2005) *Director liderazgo exitoso: estudios de caso de Australia*, *Administración Educativa*, 43(6), 539-551

Golding Clinton & Lynne Hinton. *Liderazgo como Investigación,* en Principales Escuelas de Australia, Winmalee, N.S.W. 9-18.

Goldring, Ellen & otros (2010). *Evaluación de Liderazgo centrado en el aprendizaje: Conexiones a la Investigación, Normas Profesionales, y las prácticas actuales*. Universidad de Vanderbilt.

Hernández Sampieri Roberto, Fernández Collado Carlos & Baptista Lucio Pilar, (2010). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill, México.

Miranda López Francisco e Iris A. Cervantes J. (Comp.) (2010). *Gestión y calidad de la educación básica.* Casos ejemplares de escuelas públicas mexicanas. SEP—FLACSO—SE del Estado de Guerrero. México. 442 pp.

Secretaría de Educación Pública (2011). *Marco para el diseño y desarrollo de Programas de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio, 2011—2012*. México. pp. 36

Referencias electrónicas:

Audet Josée & Gérald d' Amboise (2001). El Estudio multipaís de la web: Una Metodología de la Investigación Innovadora *El informe cualitativo*, 6 (2) Consultado en septiembre de 2010 de http://www.nova.edu/ssss/QR/QR6-2/audet.html

Casassus, Juan (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B*. UNESCO. Chile. Recuperado el 23 de septiembre de 2011, de http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec2%20.pdf

Coronel Llamas, José M., María J. Carrasco Macías & Emilia Moreno Sánchez. Superando obstáculos y dificultades: un estudio multicaso sobre directoras escolares, políticas de liderazgo y gestión para la mejora. *Revista de Educación*, 357. Enero—abril 2012, 537-559. Recuperado el 20 de septiembre de 2012 de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re357/re357_24.pdf

Cuesta de la, Benjumea Carmen (2010) La teoría fundamentada como herramienta de análisis. Cultura de los cuidados: *Revista de enfermería y humanidades*, 20, 136-140. Recuperado el 22 de julio de 2010 en http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/876/1/culturacuidados_20_19.pdf

ITESM-CONACYT. *ISSP México. International Successful School Principalship Project*. Plataforma Digital del Proyecto Internacional de Directores Exitosos. Monterrey. 2010. http://issppmexico.mty.itesm.mx/node/25

Moloi, Connie & Kamper, Gerrit (2010). Socio—economically challenged learners: two South African case studies. *Acta Académica*, 42(4) 256-279. Recuperado en octubre de 2011, de http://www.sabinet.co.za/abstracts/academ/academ_v42_n4_a10.html

Morin, Edgar. Pensar el Mediterráneo y mediterraneizar el pensamiento. *Revista Trasversales* número 3, verano 2006, obtenido el 26 de septiembre de 2012, en http://www.trasversales.net/t03morin.htm

Murillo Torrecilla F. Javier. Un Marco Comprensivo de Mejora de la Eficacia Escolar. RMIE *Investigación Temática.* Abr—Jun 2004, 9 (21), 319-359. Recuperado en agosto de 2011, de re*dalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002104.pdf*

Nuño Solinis, Roberto. Conocimiento organizativo y ciencia de la complejidad. *Aprende RH*. 10 (II época). Recuperado el 12 de diciembre de 2011 de http://strategos.blogspot.mx/2006/05/conocimiento-organizativo-y-ciencia-de.html

OCDE (2010). *Acuerdo de cooperación México—OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. Resúmenes Ejecutivos. México. Recuperado en enero de 2012, de http://www.oecd.org/edu/preschoolandschool/48599568.pdf

Pandit Naresh R. La creación de la teoría: Una reciente aplicación del Método de la Teoría Fundamentada. *El informe cualitativo*, Volumen 2, Número 4, Diciembre, 1996. Consultado en agosto de 2010, de http://www.nova.edu/ssss/QR/QR2-4/pandit.html.

Pont Beatriz, Deborah Nusche & Hunter Moorman. *Mejorar el liderazgo escolar*, OCDE. Volumen 1: Política y Práctica. 11. Resumen Ejecutivo. Recuperado en enero de 2012, de http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/44374937.pdf

Posner Charles M. Gestión de la Educación Básica. *RMIE*. Presentación Temática. Ene—Mar 2004, Vol. 9, Núm. 20, p. 269-275. Consultado en septiembre de 2011 en http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002102.pdf

Puiggros, Adriana & otros. ¿En qué dirección(es) se orientará la Investigación sobre cambio educativo en los próximos diez años? La opinión de los especialistas. *RMIE* [online]. 2010, 15(47), 1093-1145.

Rello César Jerónimo (2008) Gestionar la escuela en Latinoamérica. *Gestión educativa, realidad y política*, Vol.45 No. 6 Obtenido el día 22 de Noviembre de 2010 desde, http://www.rieoei.org/deloslectores/2367Tello.pdf

Robles Héctor & otros. (2009). La eficacia y eficiencia del sistema educativo mexicano para garantizar el derecho a la escolaridad básica. 7(4). *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.* Consultado el 23 de noviembre de 2010, desde http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art3.pdf

Tedesco Juan Carlos & Néstor López. Desafíos a la *educación secundaria* en América Latina *Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IIPE—UNESCO,* Revista de la CEPAL 76. Abril 2002 Buenos Aires. Recuperado en abril de 2011, de http://www.eclac.org/publicaciones/xml/3/19333/lcg2175e_Tedesco.pdf

LIDERAZGO Y LEALTAD DEL DIRECTOR DE ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA HACIA LOS PROFESORES. UNA MIRADA DESCRIPTIVA

Miguel Navarro Rodríguez*
**Profr. Investigador de la Universidad Pedagógica de Durango, México.*
tondoroque@gmail.com

Resumen

En el presente trabajo, desde una perspectiva metodológica narrativa, fueron analizados 28 relatos de directores y profesores de educación básica en la ciudad de Durango, Dgo. México. Los objetivos de la investigación fueron: Caracterizar el liderazgo de los directores escolares presente en las narrativas de un grupo de profesores y describir el tipo de lealtad de los directores de educación básica hacia el colectivo docente, en las narrativas de dicho grupo de profesores. Los resultados encontrados destacan una presencia fuerte del liderazgo académico distribuido que es propuesto por el modelo de gestión estratégica impulsado desde el Programa Escuelas de Calidad y en la misma medida se manifiesta la presencia de un tipo de liderazgo directivo denominado patrimonialista, ambos con procesos de gestión amplia, pero fuertes distinciones en los procesos de autonomía y democracia en la escuela. Si bien existe una fuerte presencia de lealtad desde el director hacia los profesores en ambos liderazgos, la lealtad invertida, que da la espalda a los profesores y que es propia del director burócrata y autoritario, también tiene una fuerte manifestación.
Palabras clave: Liderazgo directivo, lealtad, profesores, narrativas.

El director de educación básica su importancia en la escuela

El director de escuela de educación básica ha sido considerado dentro del Programa Escuelas de Calidad (PEC), que se implementa en México, como un factor determinante en el modelo de gestión estratégica. Son los directores los responsables de la constitución de un colegiado docente ocupado en el desarrollo académico institucional, son quienes se relacionan de manera efectiva o no con los maestros para lograr los objetivos de aprendizaje de la escuela (SEP, 2010).

Como señala Bolívar (2009), el director si bien no participa dentro de las aulas para direccionar el aprendizaje que se logra, sin embargo es un factor determinante para motivar y favorecer al aprendizaje en su escuela.

Elmore (2008) y Marzano et al. (2005), han contribuido en sus investigaciones para destacar el papel de los directores en el liderazgo académico dentro de la escuela. Al respecto han señalado los últimos que existe una correlación significativa de .25 r de Pearson, entre el liderazgo escolar del directivo y el nivel de rendimiento académico de los alumnos, lo anterior revela el impacto al nivel de variable del desempeño directivo, en el logro de aprendizaje en la escuela.

La literatura sobre los directores ha establecido la importancia de los mismos como parte esencial en los procesos de mejora en la escuela (CEPPE, 2009; Murillo, 2006; Northhouse, 2004), no está a discusión la relevancia de su función como incentivadores de procesos enfocados hacia la calidad de los servicios educativos que ofrecen las escuelas, lo que podría debatirse es, qué focos de atención directiva los hace ser más eficaces por una parte (Leithood, 2006) y por otra, el tipo de liderazgo distribuido que impulsan, esto es, qué tipo de prácticas distribuidas ejercen para facultar al personal a su cargo y motivarlos a lograr ser mejores para lograr el rendimiento académico escolar (Pont et. al., 2009).

Al respecto de los focos de atención directiva para lograr ser un director eficaz, son ilustradores los comentarios de Loera (2007), quien señala: “mientras los directores dediquen más tiempo a cuestiones administrativas —en lugar de las académicas— y a cuestiones ajenas a la escuela, se reducirá significativamente la calidad de la gestión escolar” (p.60). Se busca por tanto a un director equilibrador que dedique atención a lo académico, que ponga como centro al aprendizaje, a la

gestión de recursos educativos y adicionalmente —sin que este sea su centro— que se ocupe de los aspectos administrativos y de infraestructura escolar.

Los estudios sobre liderazgo escolar también han enfatizado la relación que existe a manera de puente entre el liderazgo escolar del director con las políticas desde el nivel estratégico y la propia práctica docente, esto en el nivel de los profesores, y si bien las políticas para ser exitosas deben encontrar un eco consistente en el impulso implementador del director, (liderazgo sustentable), toca a este último el concretizarlas a través de sus motivaciones y acciones dentro de la escuela con sus maestros (Hopkins, 2008; Hargreaves & Fink, 2006).

Este último énfasis del liderazgo escolar, en servir de nexo entre el nivel estratégico, —léase políticas y autoridades educativas— y el nivel operacional de la práctica educativa y por esto debe entenderse a los profesores, es el foco de la presente investigación mismo que involucra a las emociones (Termes, 2005), el trato e interacción de los directores y maestros en un punto nodal: ¿hacia donde se construye el juego de lealtades del director de la escuela? Para que un nexo sea auténtico como lo es el que pretende establecer el director de escuela con sus maestros, debe de ser constituido dicho nexo con una buena dosis de lealtad y buena voluntad, al respecto llama la atención si los directores equilibradores y con estilo político administrativo por guardar una lealtad definida para con las autoridades educativas, pierden o no la lealtad particular para con su colegiado de profesores en su escuela.

Lo anterior es importante, porque el colegiado de profesores debe importar primordialmente en la tarea directiva que los convoca al trabajo docente, si un director no asume una correcta actitud de servicio y apoyo hacia sus profesores y no

mantiene además una relación profesional y honesta, es poco probable que dicho director sea aceptado y creído su discurso entre el grupo de profesores, por lo cual la función de nexo del director entre las autoridades educativas, las políticas estratégicas y la práctica docente desde los profesores, que ya se ha planteado anteriormente; dicha función de nexo se pierde irresolublemente.

El director y su colegiado docente, un espacio de liderazgo distribuido

El colegiado docente es considerado por Fierro (1998), como un órgano que participa de forma dinámica en la toma de decisiones y en el planteamiento de acciones conjuntas de los profesores y el director, a fin de conseguir el logro educativo en la escuela. Para Rivero (2009), El colegiado de profesores, se significa en una estrategia de capacitación y actualización docente, a través de la cual, el director puede integrar su función y liderazgo directivo "en la atención a los profesores, así como en el diálogo acerca de sus inquietudes y el apoyo brindado para reorientar sus prácticas educativas" (p.2).

Adicionalmente Pont et al, (2009), relacionan el liderazgo escolar con el mejor desempeño y la autonomía de la escuela cuando plantean:

> La investigación ha demostrado que los líderes escolares pueden influir en el desempeño de la escuela y de los estudiantes, si se les otorga autonomía para tomar decisiones importantes. Sin embargo, la autonomía por sí sola no conduce a una mejora de manera automática, a menos que esté bien respaldada. (p. 9).

Como se puede apreciar, el director escolar debe favorecer el desarrollo de su escuela permitiendo autonomía, distribuyendo las decisiones entre los actores escolares, respaldando los procesos de facultación y empoderamiento siempre atento a que las decisiones eleven el nivel del rendimiento, ya que como señala Maureira (2006):

> En la medida que el liderazgo construye, comunica y entusiasma en los diferentes espacios de interacción social ese sueño posible de lograr, se está más cerca del propósito central de toda acción educativa, que es el aprendizaje de todos y cada uno de sus alumnos (p.3).

Sin embargo, al tenor de lo anterior, este liderazgo directivo supone a un perfil profesional del director que en su personalidad incorpore como una de sus virtudes al reconocimiento y respeto hacia los demás. El respeto y reconocimientos hacia los demás entendidos como una clave constante del liderazgo basado en el servicio, por una parte (Pont, 2010) y por la otra, la perspectiva de empoderamiento hacia el colegiado docente y personal de la escuela ya previstos a través del ejercicio cotidiano del liderazgo escolar distribuido, ya que como se precisa: "Distribuir el liderazgo entre diferentes personas y estructuras organizativas puede ayudar a superar los desafíos enfrentados por las escuelas contemporáneas y mejorar la eficacia escolar" (Pont et al, 2009, p.11).

El liderazgo distribuido desde el director hacia su colegiado docente y personal a su cargo, se constituye en una estrategia directiva propia de un liderazgo colectivo, ya que como lo señala Harris (2005), en esta acepción, el liderazgo (distribuido), es un esfuerzo colectivo y compartido que involucra a todos quienes dentro de la organización han decidido aprender junto con los demás, lo que se concreta en al menos dos logros: una redistribución del poder y una recomposición de la autoridad dentro de la organización.

Lograr lo anterior desde la perspectiva del liderazgo distribuido del director, *—darle poder y decisiones a los demás para que la escuela mejore—* no es fácil, interviene al menos una variable personal: el quererlo hacer, despojándose de protagonismos adoptando una posición respecto al poder congruente con el liderazgo basado en el servicio, como señala Chapa (2011):

> Para que el liderazgo distribuido exista es necesario que el directivo se visualice como responsable de coordinar las actividades escolares, poniendo en práctica sus habilidades personales y preparación profesional, pero además debe de propiciar un clima escolar de apertura, participación e intercambio de ideas entre toda la comunidad escolar (p.5).

De nuevo y de acuerdo al apunte anterior, los demás importan, esto es fundamental porque refiere a un tipo de personalidad directiva profesional, consistente y alejada de poses falsas ante el colegiado escolar, quienes en contraparte deberán por tanto percibir a un liderazgo auténtico y podrán realimentarlo positivamente.

Cuando el colegiado docente responde al director, apoyando y comprometiéndose con el trabajo escolar, se genera una sinergia en donde el colectivo docente se constituye en un espacio *ad hoc* para la práctica desde el director del liderazgo distribuido. Son los profesores quienes se constituyen en el ambiente óptimo para la toma de decisiones compartida con la intencionalidad de aprender a mejorar lo que acontece en la escuela, como también son el colegiado de profesores, los primeros comprometidos con el esfuerzo auténtico hacia la búsqueda de logros educativos, lo anterior de acuerdo a Moreno (2009), entra en las responsabilidades del colectivo escolar, ya que éstos deben “brindar un sentido de pertenencia y una responsabilidad compartida por los resultados educativos” (p. 3).

El anterior sistema armónico de corresponsabilidad entre directivo y colegiado docente, es consistente con el liderazgo distribuido, el cual supone un entramado conceptual con un término que pudiera parecer extraño a la literatura de la dirección escolar: la lealtad directiva hacia los profesores, en un posterior desarrollo analítico en este documento, se intentará desglosar esta relación.

La función directiva: entre la autoridad educativa y los profesores

Moreno (2009), señala al menos dos funciones del director escolar relacionadas con los maestros, a la par de otras dos funciones relacionadas con el logro educativo de la escuela y con la tarea de enlace entre la autoridad educativa y el propio centro educativo; las dos funciones aludidas refieren al reconocimiento profesional de los docentes y a la tarea de apoyo al desarrollo profesional de sus profesores, una quinta función tiene que ver con el crecimiento del colectivo escolar y de nuevo con el desarrollo profesional de sus integrantes.

Por otra parte, investigadores como Bickmore & Bickmore (2010), reconocen el papel del director en la inducción de los profesores principiantes, hasta aquí vemos una función directiva de cara al cuidado de los profesores, sin embargo las otra cara de la función directiva apunta a dar cumplimiento a los requerimientos oficiales que llegan por la vía institucional desde la autoridad educativa superior, es decir, desarrollan los directores también una dirección normativa orientada a lograr la estabilidad institucional y no el cambio para la mejora (Veenman, Visser y Wijkamp, 1998).

Lo anterior supone un doble ámbito en el rol de la función directiva, —*desempeñarse para la autoridad educativa, los de arriba, y desempeñarse para los profesores, los de abajo*—, siendo tanto un eslabón en la cadena de mando, transmitiendo e implementando decisiones oficiales como también trabajando en el apoyo a sus colegas maestros en una función de atención profesional, en ese juego de doble rol directivo, serán comunes los conflictos y las complicaciones naturales de dicho doble desempeño, —*el director sandwich*— situado por en medio ante dos entidades que aún y cuando son parte del campo

educativo, las más de las veces no dialogan entre sí, de ahí la función de intermediación, no siempre lograda por la función directiva.

La habilidad directiva puesta en juego para el logro de la comunicación con su personal y profesores, podrá favorecer la función de intermediación y el equilibrio a lograr en la complicada tarea del doble rol a desempeñar que ya se ha descrito, tal como lo plantean Cantón y Arias (2008), sobre las características del directivo y de cómo son percibidas por los profesores, una percepción positiva sobre el director, podrá ser un buen punto de partida para aliviar la comunicación y lograr el buen inicio en la tarea de equilibración del doble desempeño directivo.

La lealtad de los directores… ¿hacia la institución, las autoridades o los profesores?

De acuerdo a Baier (En Rorty, 1998), la lealtad es un sentimiento construido recíprocamente y alude a "una relación de confianza entre los miembros de un grupo estrechamente vinculado, tal como una familia o un clan" (p. 7). Para la Wikipedia (2012), la lealtad es una obligación de fidelidad que un sujeto o ciudadano le debe a su estado, gobernante, comunidad o a sí mismo.

En Clark, (1992), se da cuenta que existe la lealtad entre profesores, cuando éstos construyen una serie de valores alrededor de la institución en la cual laboran. Estos valores, pueden replicarse en vínculos estrechos entre los profesores y el propio centro educativo, o bien hacia quien transitoriamente representa a éste, léase el director escolar.

La lealtad entre los profesores es por tanto institucional o bien entre pares cuando dichos valores alrededor de la institución se comparten y constituyen a una

identidad docente, finalmente la lealtad se orienta hacia el directivo institucional, cuando se transfiere al director la lealtad enfocada hacia el centro educativo.

Para Rodríguez (1998), existen cuatro premisas fundamentales para que exista la lealtad entre los profesores tanto a su director, como hacia su institución, al respecto afirma: "... información empírica permite distinguir cuatro elementos básicos sobre los que descansa la lealtad institucional de los profesores: la libertad para realizar el trabajo académico, las posibilidades de desarrollo personal, la antigüedad laboral y un compromiso moral con la institución" (s/p).

Los anteriores resultados de investigación ayudan a discernir, que de estos cuatro factores de lealtad del profesor, en dos de ellos, incide prácticamente el director de la escuela, esto es, si el director es leal también con sus maestros apoyándolos en su desarrollo personal y en la mejora de sus condiciones de trabajo docente, si estos dos puntos de lealtad están cubiertos, la lealtad de los profesores tendrá que manifestarse en plenitud hacia la institución y hacia su directivo.

Sin embargo en lo anterior hay un nudo problemático y la lealtad directiva hacia los profesores no se podrá ejercer en automático en los dos puntos ya señalados, cuando sucede lo siguiente, ¿qué pasa cuando el director, tiene que ser más leal con su institución y las autoridades educativas, que con sus propios profesores? y si es este caso, luego entonces, ¿qué pasa con la lealtad de los profesores?

Al respecto Rorty (1998), señala que existe el concepto de justicia como lealtad ampliada, cuando el director sea más leal con la institución o con los estudiantes que con sus profesores, sucederá que él considera como materia de justicia ser en momentos más leal con la institución o con la autoridad educativa que

con sus profesores, en este caso la justicia hacia la institución y/o los estudiantes, se considera una lealtad ampliada, ¿y qué pasa con los profesores?, éstos podrán ser empáticos y comprensivos con la propia lealtad ampliada como justicia que ejerce el directivo, o bien podrán iniciar una ruta de conflicto y disenso hacia la lealtad del directivo que por momentos no apunta hacia ellos.

Las preguntas y objetivos de investigación

Se establecen, a partir de las categorizaciones encontradas desde los datos, las siguientes cuestiones que orientan el proceso de indagación:

- *¿Qué características presenta el liderazgo del director escolar en las narrativas de un grupo de profesores de la ciudad de Durango, Dgo.?*
- *¿Cómo es descrita la lealtad de los directores de educación básica hacia el colectivo docente, en las narrativas de dicho grupo de profesores?*

La anterior enunciación nos permite destacar el planteamiento de los siguientes objetivos de la investigación:

- Caracterizar el liderazgo de los directores escolares presente en las narrativas de un grupo de profesores de la ciudad de Durango, Dgo.
- Describir la lealtad de los directores de educación básica hacia el colectivo docente, en las narrativas de dicho grupo de profesores.

El abordaje de estas preguntas y objetivos de investigación, permitirán tomar un punto de contacto a partir de nuestros hallazgos, con el estado de la literatura sobre el tema que nos ocupa y nos darán una pauta y aproximación que nos indique, cómo nuestros directores se están relacionando con sus colectivos docentes con relación al tipo de liderazgo escolar que están ejerciendo.

La estrategia metodológica

La tradición metodológica elegida en la investigación es la narrativa, se trata de recuperar las historias contadas y vividas por los profesores en las cuales aparezcan de forma nítida los aspectos planteados en la investigación, —el liderazgo directivo, las historias de lealtad establecidas— el método elegido es por tanto, el de la investigación narrativa (Clandinnin y Connelly, 2000; Trahar, 2010).

La investigación narrativa se funda en la experiencia relatada del sujeto, como una historia que encaja en otras historias que son también contadas, así se busca llegar a tener "una visión que encaja con la complejidad de las vidas humanas" (Josselson, 2006 p. 4).

Fueron participantes 28 profesores, 6 de ellos directores de educación básica, a los cuales les fue pedida una narrativa sobre un evento significativo en su escuela, en el cual pudieran destacar tanto el liderazgo como la lealtad directiva. Los textos fueron procesados en el paquete estadístico ATLAS TI. 7.0 a fin de obtener categorizaciones descriptivas del contenido de los textos y para reconstruir las historias a la luz tanto de las preguntas de investigación como de las categorizaciones encontradas.

Esa reconstrucción de las narrativas, nos permite armar una explicativa, a la manera ya planteada por Josselson (2006), —encajando las historias— para dar cuenta de los resultados obtenidos en la indagación.

Discusión de resultados

Las narrativas desde los directores. A partir de seis narrativas que fueron escritas por 5 directores de preescolar, primaria y uno de telesecundaria, se pudo

conformar un documento primario para ser codificado y analizado en el paquete de software de datos cualitativos ATLASTI 7.0, de dicha sistematización se obtuvieron finalmente 5 pre-categorías, las cuales por su peso en el análisis, son presentadas a continuación.

Lealtad autoridad burocrática. Ocho códigos fueron agrupados para constituir a esta pre-categoría, en la cual la lealtad se concibe como una obligación de principio, tanto normativa como política, el directivo es un seguidor de los jefes, los profesores lo identifican como *"servil de la autoridad"* en tanto el directivo se concibe a si mismo como *"institucional".* Ante este tipo de desempeño normativo que da la espalda a los profesores, privilegiando la rendición de cuentas ante la autoridad, los profesores simulan cumplimiento ante los directivos escolares, no asumiendo compromisos reales de desempeño. No existe un liderazgo real del director, tan solo son pautas de cumplimiento de las disposiciones normativas que dan u ofrecen los profesores, sin que haya efectivamente una realización de fondo (Ver Figura 1).

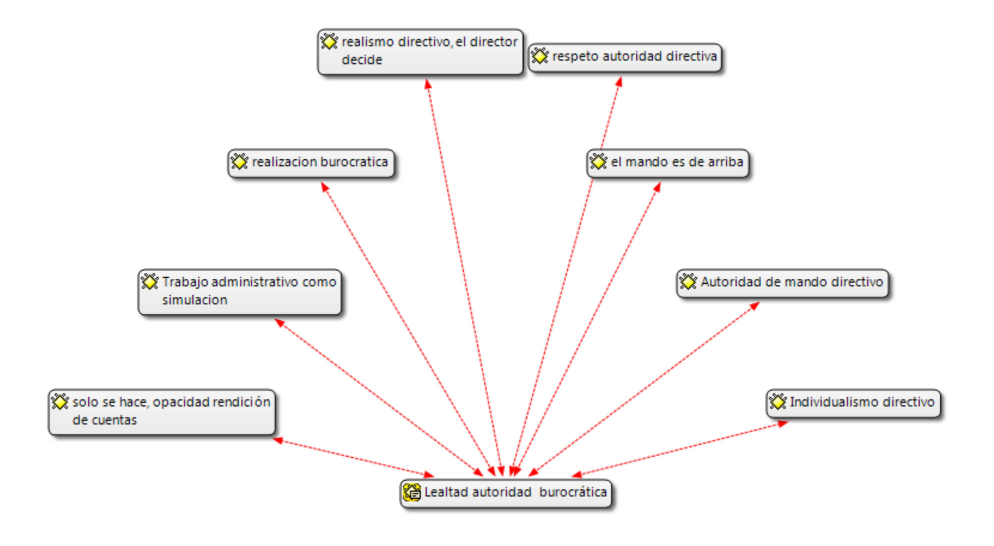


Figura 1. Códigos que constituyen a la lealtad burocrática

Podemos apreciar que el directivo burócrata considera esencial el respeto a las líneas de mando superiores, al tiempo que hace invisibles, totalmente a los profesores a los cuales dirige. Por cuanto éstos no participan, existe simulación y realización burocráticas.

Solidaridad burocrática. Esta pre-categoría constituida por seis códigos, muestra que la solidaridad del directivo burocrático se presenta hacia los profesores, solo en el caso de apoyar a los profesores en quejas presentadas desde los propios padres de familia, los cuales unifican a maestros y directivo, al ser percibidos aquellos, como una "amenaza" real o supuesta. (Ver Figura 2).

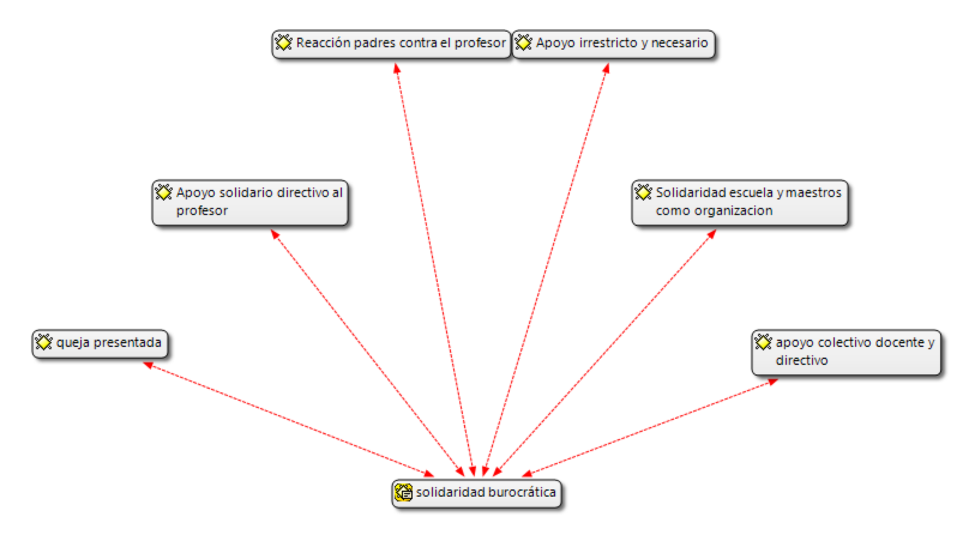


Figura 2. Solidaridad burocrática

Por otra parte, en la solidaridad burocrática sin embargo, si la queja se trata de la autoridad educativa superior, el directivo invierte su solidaridad y es leal ahora con las autoridades, no con los profesores.

Lealtad directiva extendida. En esta pre-categoría, la lealtad se extiende en un sentido de justicia, al ampliar el marco de valores que se priorizan así, un directivo puede no tener lealtad con un profesor al exigirle cumplimiento y desempeño, para en cambio favorecer a un estudiante o padre de familia demandante del servicio

educativo. Es frecuente que los directivos justifiquen sus decisiones normativas en contra del bajo desempeño de sus profesores, aludiendo al deber ante los padres de familia y estudiantes —alumnos, en este caso la lealtad se extiende en un sentido de justicia, dejando de poner como centro solidario al profesor, para extenderse hacia la escuela, comunidad, padres de familia y estudiantes (Ver Figura 3).

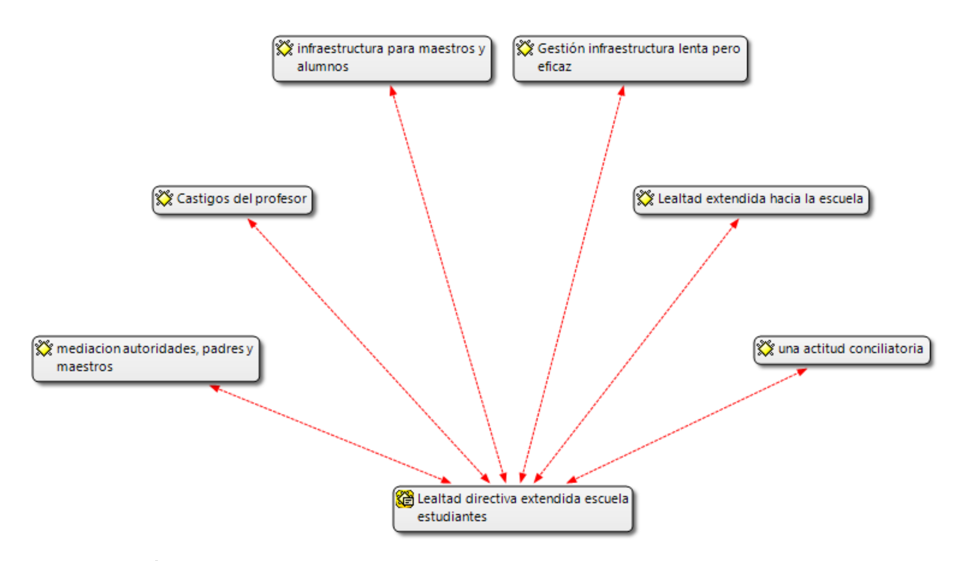


Figura 3. Códigos que integran a la lealtad directiva extendida.

En la lealtad extendida auténtica, como podemos apreciar en la fig. 3, El directivo no deja de ser leal a los profesores, dado que en un sentido de justicia, extiende su sentido de lealtad, para dar cumplimiento a su función directiva, dentro de la misión y objetivos institucionales.

Otras pre-categorías que se destacan. A continuación, se da cuenta de las pre-categorías encontradas en el análisis, tanto de peso intermedio en sus códigos, como de un peso relativamente bajo, pero que son necesarias de destacar en el análisis.

Lealtad al colegiado docente. En ésta pre-categoría, constituida por 4 códigos, la lealtad del directivo hacia los profesores se asume como una tarea cotidiana, es

producto auténtico del liderazgo distribuido, con frecuencia aunque no siempre, se confronta con la autoridad burocrática, salvaguardando los acuerdos y consensos del colectivo escolar.

En este tipo de liderazgo construido en la escuela, la autoridad se distribuye y se re-enmarca, tiene más autoridad quien mejor se desempeña y obtiene fuertes logros en la escuela, tanto más que los seguidores de la autoridad tradicional burocrática, dado que la moneda de cambio de los seguidores burocráticos *–la lealtad al jefe*— tiene un menor peso para el director, que el desempeño real académico del profesor.

Liderazgo—rendimiento académico. Esta pre-categoría se formó a partir de 3 códigos: *evaluación y mejora, liderazgo directivo y rendimiento escolar y liderazgo técnico—profesional a través del plan*. En esta pre-categoría, el liderazgo del director es entendido como una empatía y apoyo dado a los profesores en la mejora de sus condiciones laboral profesionales y en sus aspiraciones de superación profesional o personal, se asume que la empatía mostrada hacia ellos rinde sus frutos al obtenerse un mayor desempeño docente, a partir de que el liderazgo directivo es aceptado y realimentado por los profesores.

Las narrativas desde los profesores. A partir de 22 relatos, se formó un segundo documento primario, el cual fue analizado y se obtuvieron las pre-categorías que a continuación se describen.

Liderazgo directivo patrimonialista. Esta pre-categorización, constituida por 10 códigos, describe a un tipo específico de liderazgo directivo, El director líder patrimonial, el cual es dueño cuidadoso de su escuela y de su personal, tiene lealtad hacia sus subordinados en tanto son suyos, lidera para la eficiencia y eficacia

administrativas, por lo cual no renuncia al control, es reconocida su autoridad de liderazgo administrativo, con decisiones firmes, sería considerado dicho director tan solo un jefe compulsivo, sino fuera por el cuidado técnico profesional y de apoyo y/o respaldo directivo que abarca a todas las necesidades de infraestructura y materiales que surgen entre los profesores. Tiene reconocimiento, pero su liderazgo no forma, sino uniforma (Ver Figura 4).

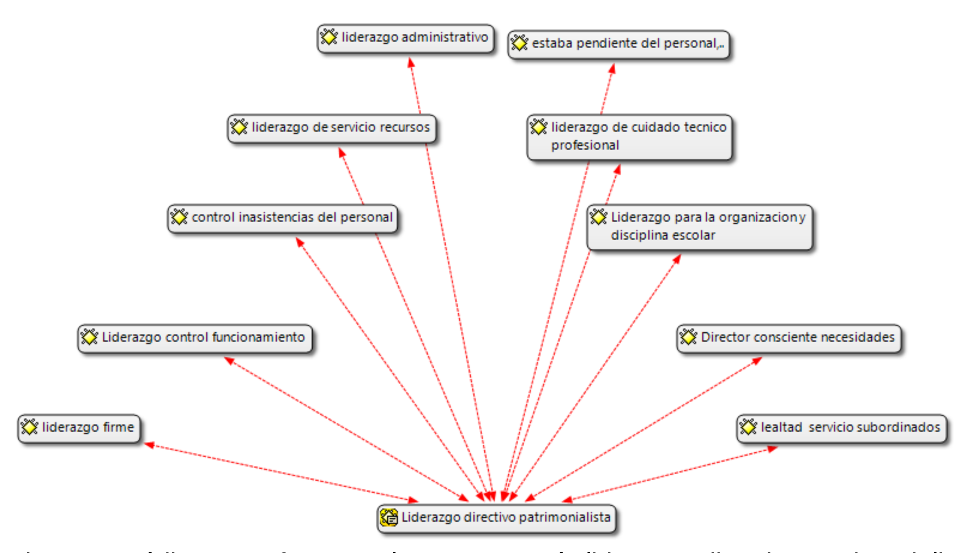


Figura 4. Códigos que forman a la pre-categoría liderazgo directivo patrimonialista

Según observamos en la Figura 4, el director líder patrimonialista cuida a sus subordinados y puede, cuando su lealtad se pone en juego ante las autoridades, hacer el papel de mediador entre éstas y los profesores, no invierte su lealtad como en el caso del director burócrata.

Lealtad directiva auténtica. Esta pre-categorización, estuvo también constituida por 10 códigos (ver Figura 5), La lealtad auténtica del directivo hacia su personal, supone un verdadero liderazgo distribuido, extendido hacia todos los actores, mismo que supone un proceso de gestión amplia en toda la escuela, la lealtad de los profesores es también genuina, y permite un amplio reconocimiento al

liderazgo efectivo del profesor, el directivo se sitúa como un real líder académico ante su personal, de tal forma que cuando el director extiende su lealtad hacia la tarea de aprendizaje, los estudiantes y hacia la comunidad, es acompañado en dicha extensión de la lealtad institucional hacia el entorno comunitario por el grueso de profesores.

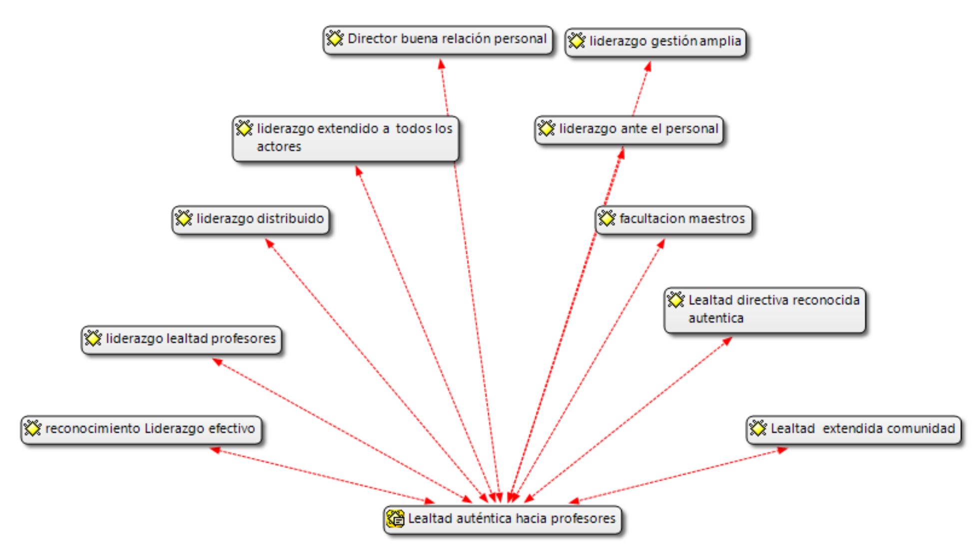


Figura 5. Pre-categoría lealtad directiva auténtica

Según podemos apreciar, la lealtad directiva auténtica es consistente con el liderazgo distribuido que promueve el modelo de gestión estratégica, según se enuncia en el Programa Escuelas de Calidad (SEP, 2010). Significa que si bien otros tipos de liderazgos directivos tradicionales, como el burocrático o el tradicionalista, siguen estando fuertes, el nuevo liderazgo distribuido que se busca, ya se reconoce bien, con fuerte peso desde los profesores.

Lealtad directiva invertida. En esta pre-categoría de 8 códigos, el directivo burócrata, no reconoce lealtad hacia sus maestros, estos a su vez, no reconocen al directivo burócrata, ni en su autoridad directiva, ni en su liderazgo formal, a su vez el directivo responde con represión directiva y con desprecio hacia el profesor en tanto

figura, la lealtad por consiguiente es burocrático—normativa, el discurso represor hacia los maestros, que los obliga al desempeño es de falsa lealtad extendida hacia la comunidad y padres de familia, a su vez en este proceso, hay una cuidada simulación directiva de buen funcionamiento de la dirección y el discurso constante es el de "ser muy institucional" (Ver Figura 6).

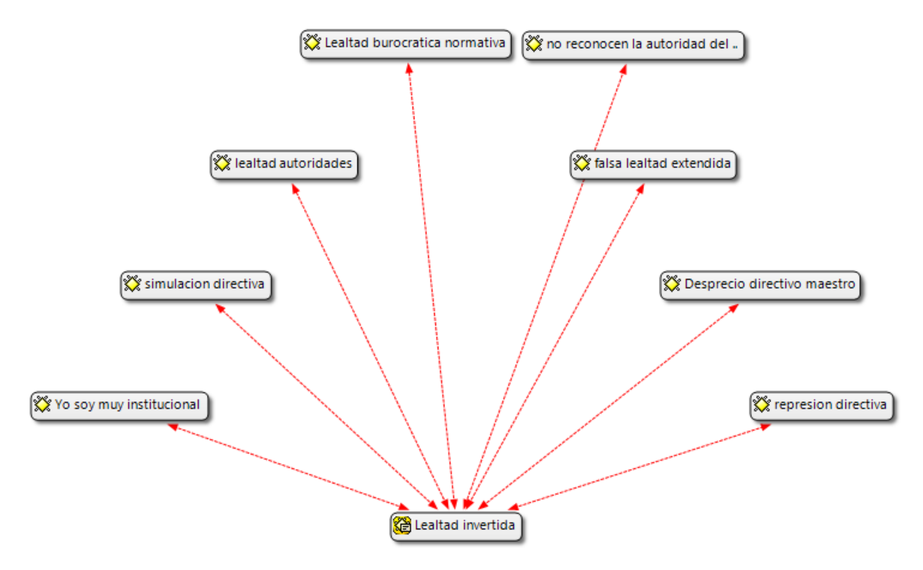


Figura 6. Códigos de la pre-categoría lealtad directiva invertida

Podemos apreciar en la Figura 6, que existe una falsa lealtad extendida desde el directivo hacia la comunidad y estudiantes, dicha lealtad en realidad es falsa, ya que esconde a un discurso de descalificación y represión de los profesores a quienes se les mandata bajo ese pretexto de lealtad extendida, hacia un desempeño docente más fuerte.

Equilibración directiva. En ésta pre-categoría se incluyeron 6 códigos que identifican a un liderazgo directivo satisfaciente y equilibrador, El director interviene para equilibrar los conflictos entre el personal, es mediador y no comparte un proyecto hegemónico dentro de la escuela, por ello su situación es difícil ante los actores proclives a la hegemonía, otorga un respaldo directivo ante una parcialidad

de profesores, los cuales en minoría defienden el territorio de las decisiones propias del directivo, es un directivo sin un poder efectivo real entre el total del personal, en tanto es un equilibrador (Ver Figura 7).

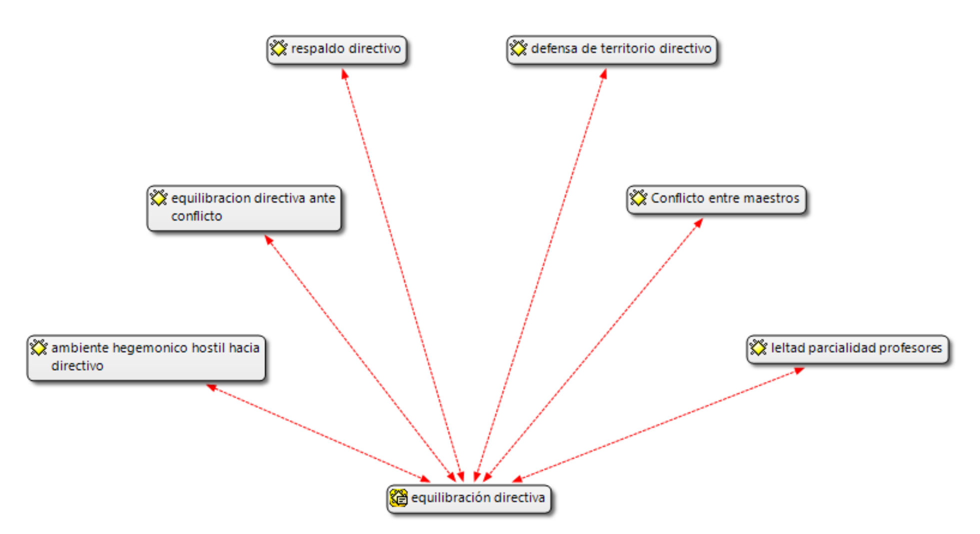


Figura 7. Códigos de la pre-categoría equilibración directiva

Podemos observar, que este tipo de liderazgo directivo, es de difícil aceptación y *con nadie quedará bien,* su lealtad variará de acuerdo a las circunstancias y dinámicas organizacionales dentro de la escuela.

Otras pre-categorías que se destacan desde las narrativas de los profesores. Las siguientes pre-categorías en los textos de los profesores, tuvieron un peso intermedio y relativamente bajo en cuanto al número de códigos que las constituyeron, a continuación se describen.

Replicación maestros lealtad directiva burocrática. Esta pre-categoría se constituyó con 4 códigos, en ella El directivo burócrata y jefe, no es un líder, aún a pesar de ello no está solo, siempre tiene a un corifeo de profesores que son una minoría con intereses y con cuestionable desempeño profesional. En este proceso de *Jefismo burocrático*, los profesores aduladores e incondicionales participan de un proceso de replicación de la lealtad burocrática, al oponerse a los profesores más

independientes aduciendo una serie de estereotipos hacia quienes contestan a la autoridad directiva, señalan que *“ellos si trabajan”* que quienes no lo hacen son quienes no están con el director, llaman al *“trabajar”* el estar de acuerdo con las disposiciones directivas de forma acrítica.

Solidaridad orgánica. Esta pre-categoría de 4 códigos, identifica a las relaciones de solidaridad entre profesores y directivo, sobre todo contra quejas e intervenciones de los padres de familia, participan de ella tanto los lideres patrimonialistas, los burócratas y en menor medida los líderes auténticos, es decir fue de lo más común la solidaridad entre maestros cuando se trata de la "amenaza real o supuesta" que supone una intervención, o en el peor de los casos *una agresión* de los padres de familia hacia un colega profesor (a).

Solidaridad profesores versus autoritarismo directivo. Esta pre-categoría representada por tres códigos, es la contraparte de la replicación de la lealtad burocrática entre maestros seguidores del director jefe burocrático, es ejercida por un grupo de maestros que se solidarizan contra el autoritarismo burocrático del directivo, las más de las veces la autoridad educativa cuando interviene, lo hace a favor de su directivo burócrata, los profesores contestatarios y críticos de la autoridad directiva, desde antes de ser escuchados por la autoridad superior al directivo, ya están pre-juzgados como culpables, por el sistema de hegemonías en el ámbito educativo. Esta solidaridad contra el autoritarismo directivo no tiene espacio para presentarse, tanto en el liderazgo patrimonialista, el liderazgo distribuido auténtico o el equilibrador.

La escuela proyecto de lucha. En esta pre-categoría de tres códigos, parece la imagen de un director que es percibido como “de izquierda”, el directivo, relata una

historia fundacional de legitimación, reconoce un origen de la escuela, el cual tiene que ser justificado en la necesidad social, a tal punto que el centro escolar se desdibuja en tanto institución educativa, se plantea entonces a un proyecto de lucha, lucha que termina por legitimar los espacios y las demandas de reconocimiento de la escuela y por ende del empleo profesional para los compañeros de izquierda, Una vez concluido este proceso, se registra la presencia de una lucha de poder por el espacio directivo, el cual es ganado desde la propia posición de lucha al interior de la propia organización de lucha.

Las categorías finales de análisis desde los relatos de los profesores. Se presentan tres categorías finales de análisis, agrupando a diversas pre-categorías, las categorizaciones finales representan el peso dado en el análisis tanto a las características del liderazgo directivo, como a la determinación de la presencia de la lealtad directiva hacia los profesores. A continuación se describen.

Liderazgo directivo auténtico y patrimonialista. Constituida con 22 códigos que proceden de 2 pre-categorías, esta categoría final de análisis establece la presencia del liderazgo directivo auténtico y patrimonialista la cual combina de manera definida a rasgos tanto del liderazgo distribuido con énfasis en la facultación académica, como a características del liderazgo patrimonialista, esto es, el directivo jefe que tiene autoridad de mando, que apoya y gestiona para los profesores, pero no comparte con ellos decisiones, mientras que en el primero hay un liderazgo académico, autonomía y democracia para los profesores, procesos de distribución del poder y la autoridad, en el segundo tan solo hay un liderazgo firme que exige rendimientos, ofrece gestión amplia y protección, hay más carácter directivo de mando percibido por el profesor hacia los líderes patrimonialistas que hacia los

propios líderes académicos. De cara ante los resultados, ambos liderazgos son buenos, en lo concerniente a la formación de líderes académicos, el liderazgo auténtico por su carácter distribuido es el mejor orientado hacia ese fin (Ver Figura 8).

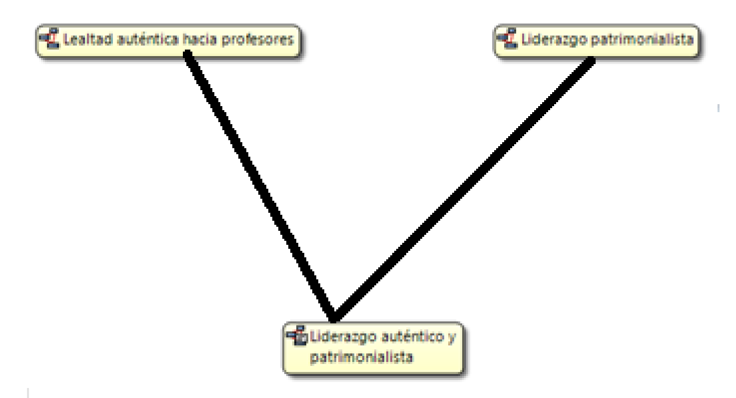


Figura 8. Liderazgo auténtico y patrimonialista

Lealtad directiva invertida. Ésta categoría final constituida por una sola pre-categoría de 9 códigos, identifica tanto a un directivo burócrata con ausencia de liderazgo y presencia de autoritarismo, como a una lealtad que se invierte y da la espalda a los profesores, se le asocia – sin incluírsele— una pre-categoría desde los profesores denominada *replicación lealtad burócrata*, con 4 códigos, misma pre-categoría que ya fue discutida y en donde los profesores apoyan al jefe burócrata en la medida que éste les favorece. Por otra parte, se opone a esta categoría, — por su significación opuesta— la pre-categoría también desde los profesores *Solidaridad profesores versus autoritarismo directivo.* En esta pre-categoría la contestación y resistencia de los profesores expresan la voz crítica y cuestionante hacia el autoritarismo y la lealtad invertida del director burócrata.

Liderazgo directivo difuso. Esta categoría final de análisis, se integra con las pre-categorías, *lealtad burocrática*, *escuela proyecto de lucha* y *equilibración*

directiva, en ella, el liderazgo directivo se pierde, ya sea por la equilibración difícil de lograr en un juego en donde los actores limitan la autoridad directiva, o bien donde el autoritarismo burocrático elimina cualquier posibilidad de reconocimiento del liderazgo del directivo, por otra parte al desdibujarse a la escuela para considerarla un proyecto de lucha, el directivo escolar disminuye su liderazgo académico al interiorizarse en la lucha social amplia (Ver Figura 9).

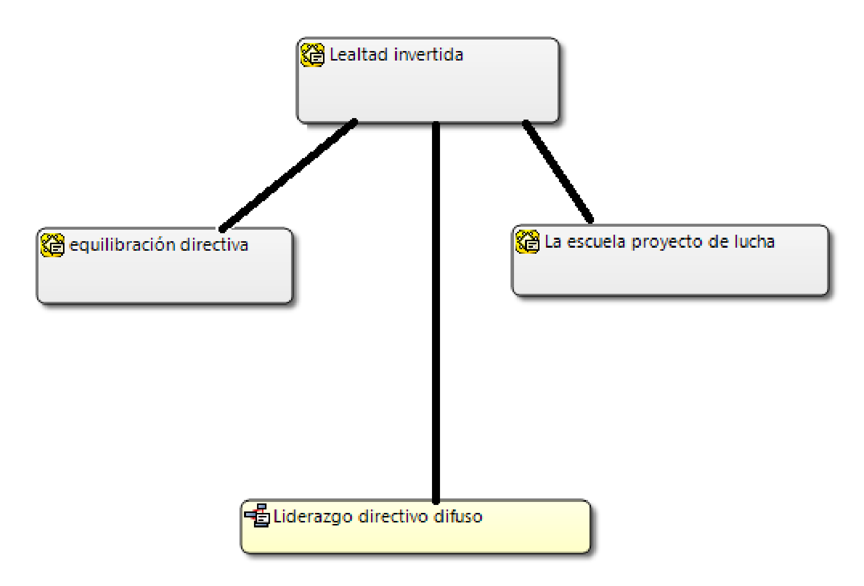


Figura 9. Categoría liderazgo directivo difuso

Podemos advertir en la Figura 9, que en todas las pre-categorías incluidas en la categoría, se omite el liderazgo auténtico, académico y distribuido o bien el patrimonialista, tan solo queda un jefe burócrata, un luchador social y un directivo equilibrador, en los tres casos el liderazgo escolar pierde peso para los profesores.

Las conclusiones del análisis

Sobre las características del liderazgo directivo. El liderazgo directivo desde la discusión de resultados adquiere los siguientes rasgos:

- Se presenta una coexistencia entre el liderazgo auténtico, distribuido, replanteando esquemas de autoridad y promoviendo la democracia y los resultados de aprendizaje en la escuela (Pont, 2010) y las formas de liderazgo tradicional, reconocido por los maestros, pero que son inconsistentes con el liderazgo distribuido, este tipo de liderazgo fue identificado como *patrimonialista*, guarda un peso equivalente en los relatos de profesores al del liderazgo académico distribuido, se trata de un liderazgo formal, firme, con don de mando directivo, pero con cuidado, protección hacia los profesores y gestión amplia en la escuela, así como rigor para la obtención de resultados escolares.
- Inmediatamente después de los dos liderazgos ya señalados, se presenta la característica del directivo burócrata y autoritario, con un peso en los relatos ligeramente inferior al de los liderazgos ya señalados. El directivo burócrata autoritario presenta una lealtad invertida hacia los profesores cuando no ejerce mediación entre las autoridades educativas y éstos, por otra parte encuentra replicación de su autoritarismo, con un grupo pequeño de seguidores maestros, aglutinados por los intereses que el propio directivo fomenta.
- Con un peso intermedio pero aún fuerte, es reconocido en los relatos de los profesores el tipo de directivo equilibrador, dicho directivo no logra aceptación y reconocimientos dentro de la escuela de parte de los profesores y su función directiva se ve obstaculizada por dicha falta de consenso.

Atendiendo a la característica central de liderazgo en la escuela y en función de la integración de dos categorías de análisis, encontramos como mayoritario a un *liderazgo auténtico y patrimonialista,* el cual integra tanto al liderazgo distribuido y académico como al liderazgo formal tradicional de rigor en la exigencia de resultados escolares y con gestión amplia, en segundo término y con menor peso encontramos la categoría *liderazgo difuso,* donde dicho liderazgo se pierde debido a la presencia del directivo burócrata autoritario, del equilibrador y sin peso real en la escuela y del directivo luchador social quien también pierde liderazgo escolar de tipo académico.

Sobre las características de la lealtad del directivo a sus profesores. Respecto de describir cómo es la lealtad del directivo hacia sus profesores, se destacan los siguientes hallazgos:

- Se destaca que el sistema de lealtades del directivo hacia el profesor se ve determinado por el tipo de liderazgo que el mismo ejerce al interior de la escuela.
- Existe lealtad hacia los profesores, tanto en el liderazgo distribuido auténtico, del tipo de liderazgo académico, como en el liderazgo patrimonialista y formal tradicional, en ambos liderazgos se rescata para dicha lealtad, la mediación de los directivos entre el profesor y la autoridad educativa de tipo superior (Moreno, 2009). Las diferencias entre las lealtades hacia los profesores que manifiestan ambos líderes escolares son: mientras el líder académico y de liderazgo distribuido, promueve autonomía y facultación hacia el profesor (Hopkins, 2008), para que éste mismo tome su derecho de territorio y de mejora de sus condiciones laborales para el trabajo docente, el líder escolar patrimonialista ejerce el

cuidado de los territorios y procura la mejora de las condiciones profesionales de los profesores como un gestor amplio de lo que requieran sus subordinados para desarrollar su función.

- El directivo burócrata ejerce solo dos tipos de lealtad limitada hacia los profesores: en mayor o menor medida, según sea el profesor, la lealtad orgánica, solo frente a quejas de los padres de familia y la lealtad condicionada a los maestros que hacen replicación de la lealtad burocrática, este tipo de lealtad condicionada existe mediada por los intereses.
- El directivo equilibrador también ejerce una lealtad limitada, cesa su apoyo a un profesor en cuanto lo demande el equilibrio en la dinámica organizacional de la escuela, el límite de apoyo mostrado también se debe al poco poder de decisión directiva.
- Los dos tipos de líderes directivos, el auténtico y distribuido además del patrimonialista, presentan la característica de lealtad extendida, (Rorty, 1998), esto es que la lealtad directiva se extiende no solo a los profesores, sino a la comunidad y a los padres de familia, esto con un sentido de justicia, debido a que existe liderazgo directivo, los profesores acuerdan con que dicha lealtad se extienda en el sentido de justicia.
- El liderazgo distribuido y académico del directivo es realimentado por los profesores (Hargreaves & Fisk, 2006), quienes otorgan reconocimiento a ese liderazgo auténtico del director, de la misma forma que el directivo

burocrático y autoritario es realimentado por los seguidores del jefe burócrata, quienes defienden sus intereses en común.

- Serán necesarias nuevas indagaciones acerca del sistema de lealtades del profesor para con el directivo, para con sus pares, escuela, alumnos, padres de familia y en qué medida se encuentra involucrado en las mismas, el rendimiento académico propio del trabajo docente.

Referencias

Bickmore, S., Bickmore, D. (2010). Revealing the principal`s role in the induction process: novice teachers telling their stories. En *Journal School Leadership*, v.20, No. 4, pp. 445-469.

Bolívar, A. (2009). Una dirección para el aprendizaje. En *Revista Iberoamericana sobre la Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, Vol. 7, No. 1.

Breault, D.A. (2010). Tethering one´s self to the pole of Utility: A Denewan critique of recent ships in leadership preparation. En *Scholar practitioner Quaterly* v4, n4, pp. 292-305.

Cantón, I., Arias, A. (2008). La dirección y el liderazgo: aceptación, conflicto y calidad *Revista de Educación*, 345. Enero– abril 2008, pp.229– 254.

CEEPE (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. En *REICE* Vol. 7 No. 3.

Chapa, M. (2011). La Distribución del Liderazgo en la Licenciatura en Educación Prescolar en la Escuela Normal Pablo Livas: Percepción, Operación y Factores. En *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: Comie.

Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research.* San Francisco, Ca: Jossey—Bass.

Clark, B. (1992). *El sistema de educación superior*, UAM—Azcapotzalco, SEP, Universidad Futura, México.

Elmore, R.F. (2008). Leadership as the practice of the improvement en Pont, B., D. Nusche, and D. Hopkins (eds), in *Improvement School Leadership* Volume 2. (pp. 37-68) París: OECD.

Fierro Evans, C. (1998). *Construir el trabajo colegiado. Un capítulo necesario en la transformación de la escuela*. León, México: Universidad Iberoamericana.

Hargreaves, A., Fink, D. (2006). *Sustainable Leadership*. San Francisco: Jossey—Bass.

Harris, A. (2005). Las distintas fuentes del liderazgo escolar: Lo que funciona, por qué y cómo. Documento de apoyo del *Seminario Internacional "Liderazgo en el aula, ¿realidad u utopía?"* Santiago de Chile: INET, PUC—UCSH—UCT.

Hopkins, D. (2008). *Improvement school leadership* Vol. 2 Case studies on System Leadership. Paris: OECD.

Josselson, R. (2006). Narrative research and the challenge of accumulating knowledge, *Narrative Inquiry*, 16 (1), 3-10.

Leithwood, K. (2006). *Seven strong claims about school leadership*. Disponible **en:** http://philiphallinger.com/workshops/Seven_Strong_Claims.pdf

Loera. A. (2007). *Evaluación de Calidad del Programa Escuelas de Calidad*. México: Heurística Educativa

Marzano, R., Waters, T., y Mc.Nulthy, B. (2005). *School Leadership That Works: From research to results*. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Maureira, O. (2006), Dirección y eficacia escolar, una relación fundamental. En: *REICE — Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2006 Vol. 4 No. 4e*

Moreno, J. (2009). La función directiva y el apoyo académico a colectivos docentes. En *Quinto Encuentro de Directivos de Educación Básica*. Innovación y Asesoría Educativa A.C. Huatulco, 2012.

Murillo, F.J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. En *REICE — Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2006, Vol. 4, No. 4e.

Northouse, P. G. (2004). *Leadership: Theory and practice*). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Pont, B. Nusche, D. Moorman H. (2009). *Mejorar el liderazgo Escolar*, Volumen 1: Política y práctica. París: OCDE.

Pont B. (2010). Liderazgo y autonomía del centro escolar: perspectivas internacionales. En: *CEE Participación Educativa*, 13, marzo 2010, pp. 62-72.

Rivero, N. G. (2009). El trabajo colegiado, una estrategia de actualización y capacitación docente. En *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Boca de Rio Veracruz, 2009.

Rodríguez, J.R. (1998). Mercado y profesión académica en Sonora. En *Libros en Línea ANUIES*. Disponible en: http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/libros/lib48/0.htm

Rorty, R. (1998). La justicia como lealtad ampliada. En *Pragmatismo y Política,* Barcelona: Paidós.

SEP (2010). *Programa de Escuelas de Calidad*. Módulo 1 Modelo de Gestión Educativa Estratégica. México: Autor.

Termes R. (2005). *La función directiva, motivaciones y valores*. Disponible en: http://www.ingor.etsii.upm.es/documentos/termes.pdf

Thahar, S. (2010). La atracción del relato: el uso de la investigación narrativa para estudios multiculturales en la educación superior. En *Profesorado, Revista del currículum y formación del profesorado*. Vol. 14, No. 3, pp. 49-62.

Veenman, S., Visser, Y. y Wijkamp, N. (1998). Implementation effects of a program for the training of coaching skills with school principals. *School Effectiveness and School Improvement*, *9*(2), pp. 135-156.

COMPETENCIAS PROFESIONALES DE ADMINISTRADORES ESCOLARES DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES

PROFESSIONAL COMPETENCIES OF SCHOOL ADMINISTRATORS FROM THE TEACHERS PERSPECTIVE

Rubí Surema Peniche Cetzal
Universidad Autónoma de Yucatán
Edith Cisneros—Cohernour
Universidad Autónoma de Yucatán

Resumen

El propósito de esta investigación fue identificar las competencias en las que se requiere formar o capacitar a los administradores escolares de dos escuelas preparatorias públicas en escuelas rurales ubicadas en el oriente del estado de Yucatán. El estudio incluyó tanto la perspectiva de los directivos, así como la perspectiva de los docentes, determinando la efectividad de los directores. Asimismo, se examinó si existían diferencias significativas entre las características de los docentes (género, edad, años de experiencia, etc.) y su percepción acerca de la efectividad del director. La recogida de datos se llevó a cabo a través de entrevistas y cuestionarios que fueron administrados a los directores escolares, así como de encuestas dirigidas a los docentes participantes. La investigación es parte de un estudio sobre las competencias de directores de diversos niveles educativos en el sureste de México, que sirvió de base para el desarrollo de un programa de formación de administradores escolares en la región.Los resultados indican que los administradores requieren desarrollar competencias vinculadas con la educación para la competitividad y globalización, así como a la responsabilidad ética, profesional, social y de vinculación.
Palabras clave: Desempeño profesional, necesidades de formación, liderazgo.

Abstract

This study aimed to identify the required competencies for preparing school administrators in two public rural high schools from the East of Yucatan, Mexico from the perspective of both principals and teachers about effective leadership. In addition, the research examined differences in teachers' perspectives about leadership effectiveness in relation to certain personal characteristics, such as gender, age, years of experience, etc.). Data collection involved interviews and surveys to the participants. The research is part of a larger study on principal competencies which findings were used as basis for developing a program for preparing school administrators in Southern Mexico. The main competencies identified in which the principals required preparation were those focused on education for a competitive society and globalization, ethical, social and professional responsibility, as well as school social responsibility.
Keywords: professional development, preparation needs, school leadership

Antecedentes

Situación actual de la educación

En la búsqueda de la calidad en la educación, el informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE, (1991), representa un panorama a nivel mundial en torno al tema de la calidad en educación, donde se dan a conocer diversas concepciones y corrientes teóricas al respecto. De igual forma, dicha organización reflexiona acerca del traslado en la calidad de los aspectos cualitativos de la educación que conlleva al análisis de: la estabilidad del centro educativo en contraste con los cambios, impacto, retos y resistencias de las prácticas del profesor, aunado al problema de los resultados y el control de calidad en educación.

La calidad, como eficacia interna de los sistemas y centros educativos, se vincula con las características cualitativas de los procesos y productos de la educación: currículum (objetivos, contenidos, medios y evaluación); selección y formación de profesorado; tipo de liderazgo y dirección en los centros escolares; clima de clase e institucional; resultados educativos (extensión y profundidad de los conocimientos adquiridos); desarrollo intelectual de los alumnos; influencia social, cultural, económica y política de la escuela (Edmonds, 1979).

Además de lo anterior, se han señalado otros indicadores de eficacia (Fernández y González, 1997), tales como:

1) El énfasis de la institución escolar sobre un conjunto claro de objetivos;
2) una notoria participación del profesorado en las decisiones de índole didáctica y en las que afectan a su propios perfeccionamiento profesional;

3) una actualización continuada, pero en el marco de la propia institución escolar; y
4) la existencia de objetivos básicos, bien definidos, alcanzables y compartidos por los profesores; una adecuada estructuración de las actividades escolares.

Aunado a lo anterior, se pueden considerar aspectos relativos a los obstáculos que impiden el alcance la eficacia educativa, ya que Fernández (1998) afirma que muchos son los problemas que entorpecen y dificultan el alcance de los objetivos educativos en el sistema, de los cuales plantea que deben ser considerados, estudiados y previstos:

1. Resistencia del profesorado a la evaluación;
2. falta de una cultura en los centros educativos;
3. exigencia de mayor tiempo de dedicación;
4. problemas presupuestarios;
5. escasa tendencia de una acción educativa dirigida a la innovación, al cambio y a las mejoras promovidas desde el propio centro;
6. actitudes del equipo directivo que pueden dinamizar o paralizar cualquier iniciativa de este tipo.

México es un país que actualmente se encuentra en un proceso de cambio, proceso que es producto de múltiples condiciones de orden interno y otras que se han generado por las circunstancias que predominan en el mundo. Ante tal situación, es preciso adoptar una nueva actitud para enfrentar la realidad.

El Programa Nacional de Educación (PNE) 2001—2006 plantea tres desafíos que la educación nacional afronta actualmente: cobertura con equidad; calidad de los

procesos educativos y niveles de aprendizaje; e integración y funcionamiento del sistema educativo. Éstos son asimismo, los retos que señala el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2001—2006 y que encuentran su expresión en tres principios fundamentales: educación para todos, educación de calidad y educación de vanguardia.

Haciendo referencia específicamente al tercer desafío de la educación mexicana, éste se enfoca a alcanzar una mejor integración y una gestión más eficaz, en la perspectiva de las modernas organizaciones que aprenden y se adaptan a las condiciones cambiantes de su entorno. Lo anterior, permite obtener altos niveles de educación, que se relacionan directamente con una dirección madura y eficaz, que se dirija hacia un mismo fin, acompañado de sus demás elementos. A su vez, el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2001—2006 afirma que la educación es el eje fundamental y deberá ser la prioridad central del gobierno de la República. En dicho Plan se afirma que:

> No podemos aspirar a construir un país en el que todos cuenten con la oportunidad de tener un alto nivel de vida si nuestra población no posee la educación que le permita, dentro de un entorno de competitividad, planear su destino y actuar en consecuencia (p.34).

Por lo anterior, el Plan establece a la educación como la columna vertebral de su despegue.

A pesar de los buenos deseos del gobierno para una sociedad cambiante y de los planes claramente ya mencionados para obtener una educación de calidad, no se puede lograr del todo dicha aspiración, ya que se presentan diversas situaciones que entorpecen el desarrollo del sistema. Entre dichas situaciones, y como afirma Zarzar (2000), se pueden mencionar la falta de recursos materiales y económicos, la falta de

personal capacitado, así como problemas referentes al bajo desempeño académico de los estudiantes. Con respecto a este último problema educativo este mismo autor reconoce que actualmente todas las instituciones educativas se enfrentan a él, tratando de implementar estrategias que les permitan mejorar el desempeño de los alumnos o disminuir el índice de reprobados en las escuelas.

En los últimos años, en México se han realizado estudios con el objetivo de determinar en qué medida han arrojado resultados favorables las estrategias implementadas por el gobierno para erradicar los problemas educativos, entre ellos los relativos a la reprobación estudiantil en los diferentes niveles educativos del Sistema, encontrando así, que existe un alto índice de reprobación y deserción en las escuelas de nivel secundaria y media superior (Zarzar, 2000). Aunado a esto, el estado de Yucatán presenta algunos desconciertos con respecto a los altos porcentajes de reprobación estudiantil en el nivel secundaria, profesional técnico y bachillerato (INEGI, 2000).

Con base en dichas cifras, en el año 2000 se reflejó un cierto descenso de porcentaje, sin embargo eso no significa que se deje de atender la situación, en especial, la atención al nivel bachillerato, ya que en él se representa menos descenso que los otros dos niveles, con lo que se manifiesta que la diferencia de reprobación estudiantil en números no es representativa, lo que exige de inmediato tomar cartas en el asunto. Cabe aclarar que el nivel secundaria y técnico no son menos importantes que el bachillerato, pero en éste último se esta hablando de la preparación de futuros profesionistas que requieren estar totalmente preparados para enfrentar el campo laboral, pues como se menciona acertadamente en la visión y misión de la Educación media superior y superior, en el Plan Estatal de Educación:

> Los servicios educativos del nivel medio superior han de ofrecer una formación de calidad a los jóvenes yucatecos en igualdad de oportunidades y condiciones, de tal forma que al egresar sean capaces de enfrentar de manera exitosa los retos de la sociedad del siglo XXI. (p. 58).

De manera particular, recientes reportes indican que existe un pobre desempeño de los estudiantes de las escuelas preparatorias del estado de Yucatán. De acuerdo con estos reportes, el Estado se encuentra ubicado en los últimos niveles en cuanto a la calidad de los egresados de las escuelas preparatorias (INEGI, 2000). Dichos resultados son alarmantes, ya que si se considera que la educación media superior es el camino que lleva a cursar una carrera universitaria, entonces se está hablando de una baja producción de profesionistas en la región yucateca.

Además de dichos datos, vale la pena añadir que el problema de la reprobación escolar es mucho más evidente en las zonas rurales, ya que es atribuido a la falta de preparación del cuerpo directivo, así como los bajos recursos institucionales (Bloster, 1990).

Lo anterior pone en tela de juicio las tácticas diseñadas por el gobierno Nacional y Estatal para erradicar dicha problemática y para que las instituciones educativas alcancen los estándares de calidad exigidos; sin embargo, lo que importa no solamente es diseñar fórmulas mágicas, sino conocer las causas y consecuencias de dichos problemas educativos. Por consiguiente, se han llevado a cabo diversas investigaciones que permiten conocer aquellos aspectos que intervienen para que el proceso educativo no se logre como se ha planeado. Entre dichos fenómenos se puede mencionar el importante papel que desempeña el profesor en el salón de clase, así como el interés y motivación del alumno, el ambiente en que se desenvuelve la institución, y sobre todo un aspecto que es de gran relevancia: el papel del director en su institución.

Con respecto al último fenómeno mencionado, la literatura en la administración de organizaciones educativas establece claramente una alta correlación entre la calidad de la enseñanza y el aprendizaje que tiene lugar en las escuelas y la calidad del liderazgo del director. Relacionado a lo anterior, Murphy (1990) expresa que las investigaciones realizadas acerca del papel del director en el mejoramiento de sus organizaciones educativas han encontrado sólidas evidencias de que ciertas prácticas del director tienen un impacto en la calidad de los resultados de aprendizaje de la escuela.

Lo anterior, es un simple ejemplo de cuán importante es la presencia de un líder educativo totalmente preparado, que pueda llevar las riendas de una institución educativa de calidad. Consecuentemente, la formación del director es crucial porque él es quien tiene a su cargo no solo las responsabilidades de gestión, dirección de la organización escolar, y de supervisión y evaluación docente, sino que es quien debe proveer oportunidades para fortalecer el liderazgo instruccional de los maestros al promover su crecimiento y desarrollo personal (Checkley, 2000).

En virtud de que la mayoría de los estudios de formación de administradores se han llevado a cabo en otros países, y que los estudios locales no han incluido la situación de las zonas rurales, es necesario llevar a cabo estudios de esta naturaleza para determinar la pertinencia de los resultados obtenidos en esas investigaciones en el contexto mexicano, particularmente en el estado de Yucatán, y más aún en el oriente del Estado. Por este motivo, este estudio pretende identificar competencias y necesidades de desarrollo profesional de administradores escolares en dos escuelas preparatorias públicas en el oriente del Estado. La investigación es parte de un estudio realizado en el sureste de México para determinar las competencias de

administradores escolares de diferentes niveles educativos en el sureste de México (Cisneros—Cohernour et al, 2010).

Estudios sobre la calidad educativa

La figura del director en una escuela puede influir en el desempeño de la institución ya sea de manera directa o indirecta, pues las creencias de éste influyen preponderantemente con respecto a la educación y la escuela, creencias altamente influidas por su bibliografía y su relación personal con la institución (Rodríguez, 2000). Los estudios sobre escuelas exitosas aportan fuertes indicios de la influencia de los estilos de dirección y organización escolar en la determinación de los resultados del rendimiento estudiantil (Reynolds y otros, 1996, citado por Rodríguez, 2000). Por otro lado, Halliger y Heck (1998), citados por Murillo, Barrio y Pérez—Albo (1999) afirman que la actividad de los directivos incide, de una manera medible aunque indirecta, sobre el rendimiento académico de los alumnos.

Por su parte, Martínez (1999) se inclina por el papel del director escolar dirigido a la búsqueda de la calidad educativa, considerando así que la experiencia muestra que, en condiciones similares, unas instituciones funcionan en forma rutinaria, tanto que otras logran trascender en forma habitual, y el común denominador que se encuentra en las experiencias innovadoras exitosas no es, por lo general, ni la abundancia de recursos ni la existencia de oportunidades excepcionales, sino la presencia de dirigentes que lograron unificar a un grupo alrededor de un propósito ambicioso. Este mismo autor manifiesta que las instituciones educativas necesitan de la acción cotidiana de directivos que, sin contar necesariamente con el carisma de los fundadores, tengan las cualidades necesarias

para cumplir con su función, es decir, experiencia y conocimiento del campo especializado en que se ubica el quehacer institucional; capacidad organizativa y de gestión; habilidades para conjuntar esfuerzos y dirigir grupos de trabajo; visión de futuro y capacidad de transmitirla.

Aunado a lo anterior, y dirigiéndose siempre a la búsqueda de la calidad educativa, diversos equipos de investigación trabajan para elaborar modelos teóricos de Mejora de la Eficacia Escolar (Stoll y Fink, 1996; Reynolds, 1997; Gray, 1999; citados por Pérez—Albo y Hernández, M., 2000). En ellos aparece como elemento clave, la dirección escolar; de hecho, estos autores afirman que no puede darse una escuela de calidad sin que esté liderada con calidad. Así, la dirección sería un factor de eficacia, pero también un elemento clave para la mejora del centro docente. Buscar, pues, las características del directivo para la mejora de la eficacia escolar, es trabajar para lograr mayor calidad en los centros docentes.

Compartiendo opiniones y planteando una mejor descripción de la calidad educativa, Antuñez (1993) hace alusión a la gestión escolar, la cual es definida por dicho autor como:

> el conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en y con la comunidad educativa, lo que permite en gran medida aminorar todo tipo de problemas que entorpezcan la educación (p. 10).

Lo planteado por dicho autor, pone de manifiesto que la gestión educativa es la estrategia mejor que permite alcanzar altos estándares de calidad, reflejados en el desempeño institucional, contemplado tanto en la planta docente, administrativa, como estudiantil.

Con lo ya mencionado, es fácil notar que la gestión educativa es la encargada de dirigir adecuadamente una institución escolar, residiendo principalmente en el responsable y líder de la escuela: el director. De esta forma, el papel del directivo escolar se hace más complejo. Ya no se trata de sólo administrar correctamente los recursos y ejercer con equidad la jefatura de personal, ahora hay que ser un líder pedagógico y también fomentar la participación de la comunidad educativa (Pérez y Hernández, 2000). Con lo anterior basta con decir que la educación requiere de líderes realmente preparados que puedan asumir su cargo de directivos escolares, donde la tarea no es fácil, y mucho menos cuando de trata de la educación, siendo ésta un sistema complejo que hay que saber administrar y dirigir. Se entiende por verdadero directivo a aquel que, según Rugarcía (1999), estimula para que se logren ciertos objetivos, pero al mismo tiempo debe tratar de promover el desarrollo o crecimiento de las personas que conforman la institución.

El Programa Nacional de Educación 2001—2006, contempla entre sus Subprogramas sectoriales, un objetivo particular enfocado a impulsar el fortalecimiento de los órganos de coordinación y gestión de la Educación Media Superior, teniendo como línea de acción el fomento de la formación de administradores educativos y expertos en gestión de la educación media superior. Este documento establece la necesidad de contar con administradores capaces de lograr una gestión más eficaz de las escuelas, contribuir a alcanzar una mayor integración entre sus organizaciones y la de otros niveles educativos, así como una mejor adaptación de sus instituciones al cambio.

La necesidad de formar administradores escolares de los diferentes niveles educativos reviste especial importancia porque como reportan Cuéllar (1989),

Cisneros—Cohernour y Merchant (2001) Cisneros—Cohernour et al (2010), la mayor parte de los directivos y mandos medios de las organizaciones y centros educativos en México desarrollan funciones sin haber recibido una preparación o formación para el desempeño de su cargo, por lo que como primer paso, se debe identificar aquellas necesidades de formación que sirvan de base para promover la formación de administradores escolares.

La investigación sobre dirección escolar es tan antigua como la propia investigación educativa de carácter empírico; es decir, está cumpliendo su primer siglo de existencia. El crecimiento del número de trabajos es constante año tras año, el aumento probablemente ligado a la ascendente importancia que la dirección está adquiriendo como factor de calidad de la educación en todo el mundo (Murillo, Barrio y Pérez—Albo, 1999). Sin embargo, dichas investigaciones se han dirigido a encontrar la relación de la eficacia escolar con el papel de los directivos institucionales, sin dirigirse a las cualidades o necesidades de formación profesional de un líder escolar, lo que permitiría asegurar que la escuela irá por buen camino, alcanzando sus objetivos deseados. Más aún, las investigaciones no han prestado atención a las situaciones de eficacia escolar con relación al área directiva, en las zonas rurales de una población, lo que permite afirmar que se tiene escasos datos con respecto a la situación de una escuela rural, aunado al papel del director escolar.

La necesidad de dichos estudios se sustenta más a partir de lo planteado por la CEPAL — UNESCO (1992), afirmando que “en la actualidad, la mayor parte de los directivos no cuentan con una preparación que les permita asumir liderazgo y estimular a los docentes; además, suelen carecer de la necesaria capacidad organizativa” (p. 182). Estas mismas organizaciones plantean que este problema es

más grave en las escuelas urbanas grandes, que son organizaciones altamente complejas y difíciles de administrar, y mucho más problemático, en las escuelas rurales y urbano—marginales, en las que las propias dificultades del proceso de enseñanza hacen necesaria una condición eficaz.

Relacionado a lo anterior, Bloster (1990), manifiesta que de manera contraria a las escuelas urbanas, las escuelas que se encuentran en el interior del estado poseen limitados recursos e instalaciones lo cual influye negativamente en el logro de sus objetivos.

Considerando la escasa existencia de los estudios planteados y con el enfoque requerido Cisneros y colaboradores (2010) realizaron un estudio titulado "Determinando Competencias y Necesidades de Desarrollo Profesional de Directores Escolares en el estado de Yucatán", sobre las competencias y necesidades de formación en los directores escolares de diversos niveles educativos y en diferentes escenarios.

En virtud del gran papel que juega el director en la escuela, es necesario realizar estudios más estudios que ilustren la influencia del director escolar en instituciones educativas rurales, por lo que se plantea el presente estudio para obtener resultados que contribuyan al enriquecimiento del área de la administración educativa.

Planteamiento del problema

Para que una institución educativa pueda funcionar de manera exitosa, es necesario que los elementos que la conforman trabajen de manera eficaz para alcanzar sus objetivos; dicho éxito es alcanzado de mejor manera cuando la escuela

cuenta con un verdadero directivo que sepa dirigir a su organización, contando con los conocimientos y habilidades suficientes que le permitan realizar lo esperado.

Los resultados de investigaciones recientes, como la realizada por Qué (2005), han puesto de manifiesto la necesidad que se tiene, en relación con la formación de habilidades de administración en los directivos de las instituciones de nuestro sistema educativo. Esta misma autora afirma que la mayoría de los administradores escolares no recibe la preparación necesaria para desempeñar de manera efectiva sus funciones, debiéndose esto probablemente a la forma en que son designadas las personas que ocupan estos puestos, dándose más una formación empírica en lugar de una formación debidamente planeada.

La situación expuesta es abordada en el Programa Nacional de Educación 2001—2006 (PNE), al establecer que una de las prioridades detectadas es la de mejorar la calidad de los procesos educativos que tienen lugar en las escuelas para que éstas puedan enfrentar los retos de preparar a los estudiantes ante los requerimientos de una sociedad cada vez más demandante. Para esto, el Programa enfatiza la necesidad de apoyar el desarrollo y la evaluación docente y la introducción de innovaciones para el mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en las escuelas, y propone como una línea de acción el impulsar el fortalecimiento de los órganos de coordinación y gestión de las escuelas, así como fomentar la formación de administradores y expertos calificados en la gestión de la educación.

Preguntas de investigación

Considerando la escasa investigación que se ha realizado en relación con el desempeño de administradores educativos en escuelas rurales, el problema de esta investigación podría formularse como sigue:

- *¿En cuáles competencias se requiere formar o capacitar a los administradores escolares de dos escuelas preparatorias públicas rurales en el Oriente del estado, desde la perspectiva del director?*
- *¿Cuál es la efectividad de los administradores educativos desde la perspectiva de los docentes?*
- *¿Existen diferencias significativas entre las características de los docentes (género, edad, años de experiencia, etc.) y su percepción acerca de la efectividad del director?*

Objetivos

En la realización de este estudio se tendrán los siguientes objetivos:

1. Identificar en cuáles competencias se requiere formar o capacitar a los administradores escolares de dos escuelas preparatorias públicas en el oriente del estado desde las perspectivas del director.
2. Determinar cuál es la efectividad de los administradores educativos desde la perspectiva de los docentes.
3. Determinar si existen diferencias significativas entre las características de los docentes (género, formación, años de experiencia, etc.) y su percepción acerca de la efectividad del director.

Justificación

Ante una sociedad que tiende a privilegiar el conocimiento y las capacidades intelectuales entre los trabajadores de todos los niveles, el mercado de trabajo demanda profesionales de la administración altamente competitivos lo que, a su vez, exige a las instituciones de educación superior niveles de calificación cada vez más elevados de sus egresados (Soto, 1999). Actualmente, es frecuente que las organizaciones exijan de su personal, que sea capaz de resolver problemas y de tomar iniciativas, trabajar en equipo, manejar lenguajes tecnológicos y procesamiento de información, capacidad de comunicación y de relaciones interpersonales, entre otras competencias indispensables no sólo para el desempeño laboral, sino también para la vida cotidiana.

Por lo anterior, es necesario realizar estudios que se enfoquen en determinar aquellas necesidades de formación de directivos escolares, para que éstos puedan ser identificados como unos verdaderos líderes educativos que aseguren una educación de calidad.

Con base en lo ya mencionado, este estudio tiene importancia tanto teórica como práctica. Desde el punto de vista teórico, permite validar en qué medida las competencias determinadas para la formación de administradores educativos, identificados en estudios desarrollados en otros países como los Estados Unidos, el Reino Unido, Australia, y Nueva Zelanda, son relevantes al contexto donde se realiza el estudio local (Cisneros—Cohernour, 2001). Al respecto, el PNE 2001—2006 menciona que la globalización nos acerca de la realidad educativa de otros países; a los esfuerzos por solucionar problemas parecidos a los que aquejan a la población mexicana y sus resultados, así como a las innovaciones que tienen resultados

alentadores en direcciones que interesan. Desde el punto de vista práctica, proveerá información valiosa para el diseño e implementación de programas de desarrollo profesional para administradores escolares en este nivel educativo.

El Programa Nacional de Educación (PNE) 2001—2006 sostiene que los profesores, así como los cuadros directivos de todos los tipos, niveles y modalidades, tendrán un perfil idóneo y un fuerte compromiso con sus alumnos y con las funciones que tengan asignadas. Este mismo Programa plantea como una de sus líneas de acción, el impulsar el fortalecimiento de los órganos de coordinación y gestión de la educación media superior.

Asimismo, el estudio es de importancia porque contribuirá al desarrollo de la línea de investigación en Gestión, Administración y Política Educativa de la Facultad de Educación. Los resultados del estudio contribuirán también a la literatura de efectividad organizacional y formación de administradores educativos en Latino América.

Por otro lado, a pesar de que el estudio se enfoque a solamente dos preparatorias, los resultados de la investigación podrán ser utilizados para determinar áreas de desarrollo profesional en las que los administradores de otras escuelas preparatorias públicas podrían capacitarse para obtener una mayor efectividad en sus escuelas. Asimismo, los resultados de la investigación validarán los resultados del estudio Determinando Competencias y Necesidades de Desarrollo Profesional de Directores Escolares en el estado de Yucatán (Cisneros y colaboradores, 2004).

Un estudio de esta naturaleza es consistente con las prioridades detectadas por el Programa Nacional de Educación (PNE) 2001—2006 para el mejoramiento de la calidad de los procesos educativos, ya que esto implica mejorar la preparación de

quienes están a cargo de los sistemas de administración. Por lo que, en primera instancia se debe conocer las demandas de formación profesional que manifiesten los directivos a estudiar, lo cual permitiría identificar las diferentes perspectivas de necesidades de formación con respecto a su trabajo directivo; considerando que la participación de los profesores en la evaluación de sus directores, forma parte importante en un estudio de esta naturaleza, ya que eso enriquece más el análisis realizado, lo que permitirá más adelante la implantación de estrategias que permitan el mejoramiento de la educación en sus instituciones.

Metodología

Diseño de investigación

De acuerdo con la naturaleza de los datos, el diseño de esta investigación corresponde al paradigma cuantitativo, ya que los instrumentos utilizados buscaron obtener medidas sistemáticas de las variables que intervienen. Para identificar las competencias y necesidades de desarrollo profesional de los administradores educativos del oriente del Estado, se llevó a cabo un estudio descriptivo, tipo encuesta.

Población y muestra

La encuesta se realizó con directivos de dos escuelas de educación media superior en el oriente del estado de Yucatán. La recolección de datos se llevó a cabo en dos escuelas de nivel bachillerato ubicados en la ciudad de Tizimín, las cuales fueron determinadas como Escuela A y Escuela B. Por otro lado, se trabajó con el total de profesionales adscritos a la planta docente de las escuelas mencionadas, en el ciclo escolar septiembre de 2004 – julio de 2005. Según los datos proporcionados

por las escuelas, en la Escuela A se registraron 37 profesores, y en la Escuela B, 42 profesores, para una población total de 79 docentes adscritos.

Características de los sujetos

El director de la Escuela A es mujer, con una edad de 51 años, con el grado de licenciatura, 27 años de experiencia docente y 15 años de experiencia como administradora. El director de la Escuela B es hombre, el cual no proporcionó su edad, grado de licenciatura, 15 años de experiencia docente y 8 años de experiencia como administrador.

El rango de edades de los docentes fue variable pero se encontró que la mayor parte de los maestros son mayores de 39 años de edad. La mayor parte de los docentes posee estudios de licenciatura y sólo un pequeño porcentaje tiene estudios de maestría. En cuanto a la experiencia docente, se observa que la mayor parte de los docentes tiene una experiencia mayor de 10 años.

Instrumentos

Para llevar a cabo la encuesta se utilizaron dos instrumentos. El primer instrumento que se utilizó es el Cuestionario de Auto-Evaluación diseñado por Cisneros y colaboradores (2004), el cual está conformado de tres secciones básicas: en primer término, una sección de datos personales, por medio de la cual se obtuvo información de los directores acerca de las siguientes variables: género, edad, máximo grado obtenido, experiencia docente y experiencia como administrador. En la segunda sección relativa a datos laborales se obtuvo información del centro de trabajo, horario del mismo, labores en otra institución, así como el horario desempeñado en ella. En la tercera y última sección, hace referencia a las

competencias de un directivo, donde se incluyen 110 reactivos, integrados en nueve dimensiones: (a) administración, (b) comunicación y relaciones humanas, (c) desarrollo académico, (d) desarrollo organizacional, (e) educación para la competitividad y globalización, (f) legislación y normatividad, (g) liderazgo, (h) motivación y (i) responsabilidad ética, profesional, social y de vinculación.

Los ítemes relacionados con la dimensión de administración son los que van del número 1 al 27; en la segunda dimensión de comunicación y relaciones humanas se encuentran representada por los reactivos que van del 28 al 39; en la dimensión relativa al desarrollo académico se encuentra los ítemes que van del 40 al 55; en la cuarta dimensión del desarrollo organizacional están los ítemes que van del número 56 al 64; los enunciados vinculados con la dimensión de la educación para la competitividad y globalización son los que van del 65 al 75; a la dimensión de legislación y normatividad le corresponden los ítemes que van del 76 al 81; en la dimensión del liderazgo se encuentran los ítemes que van del 82 al 100; los enunciados que hacen referencia a la motivación son los que van del 101 al 107; y por último, en la dimensión de la responsabilidad ética, profesional, social y de vinculación, se encuentran los ítemes que van del 108 al 110.

Se pidió a los directivos que respondieran el cuestionario de competencias de la siguiente manera: seleccionar de la lista aquellas competencias que utilizaran regularmente, escribiendo para ello una “X” en la columna correspondientes; en la siguiente columna, seleccionar las competencias que les interesa mejorar; por último, manifestar el grado de importancia que le otorgan a dichas competencias, en una escala de 0 a 3, escribiendo el 0 para el nivel más bajo y el 3 para el nivel más alto.

El cuestionario fue seleccionado ya que fue validado en el contexto y cultura yucateca. Asimismo, se llevarán a cabo entrevistas con los administradores de las escuelas participantes. Las entrevistas se utilizaron para clarificar y profundizar en la detección de competencias y necesidades de desarrollo profesional de los administradores. El instrumento se presenta completo en el Apéndice A.

El segundo instrumento fue una adaptación del *Principal Evaluation Form Questionnaire* desarrollado por Kyrillidou & Blixt (1992) para estudiar características de líderes educativos exitosos. Dicho instrumento está conformado por tres secciones básicas: en primer término, una sección de datos personales, por medio de la cual se obtuvo información de los directores acerca de las siguientes variables: género, edad, máximo grado obtenido y experiencia docente. La segunda sección se refiere a datos laborales del profesor obteniendo información del centro de trabajo, horario del mismo, labores en otra institución, así como el horario desempeñado en ella. En la tercera y última sección se obtuvo información acerca de la percepción que tienen los maestros acerca de un director exitoso, respondiendo el cuestionario con base en su grado de acuerdo o desacuerdo con los enunciados presentados como posibles respuestas, utilizando una escala Likert. Este instrumento consta de 30 ítems, organizados en tres dimensiones de liderazgo: gestión, cualidades de desarrollo profesional y características personales. El cuestionario utiliza una escala del 0 al 4 dónde 0 es el puntaje más bajo y 4 el más alto.

Procedimiento para la recolección de los datos

El procedimiento para la recolección de los datos consistió básicamente en la administración de los instrumentos a los directores y profesores de las instituciones

participantes. Dicha administración se realizó por conducto de la dirección de cada escuela preparatoria, otorgando el permiso para trabajar con los profesores y acudiendo a la recepción de los instrumentos ya contestados.

Tratamiento y análisis de los datos

El análisis de los datos se realizó de acuerdo con la naturaleza de las variables y los objetivos del estudio.

Las variables como las competencias de los administradores, las percepciones de los profesores, género, carrera cursada y grado escolar son de tipo categórico; las variables edad del administrador y profesor, así como experiencia en la administración educativa y la enseñanza fueron categorizadas por medio de rangos de edad y de tiempo, y posterior fueron analizadas en conjunto con las otras variables.

Una vez obtenidas las respuestas a los cuestionarios, se procedió a trabajar con los datos de la siguiente manera. En primer término, las respuestas de los administradores en relación a las competencias manifestadas fueron codificadas de modo que pueda determinarse aquellas características profesionales que forman parte de dichos directivos; de igual forma, las respuestas de los profesores se codificaron determinando sus percepciones a cerca de directivos exitosos.

En el caso de la variable edad se formaron cuatro rangos: (a) menos de 30 años, (b) de 30 a 39 años, (c) de 40 a 49 años, y (d) de 50 años o más. En la variable género se consideraron dos grupos: hombres y mujeres. Dichos rangos determinados, fueron aplicables tanto para los administradores como para los docentes encuestados.

En relación con el grado máximo de estudios, se agrupó tanto a los administradores como a los profesores de acuerdo con cinco categorías: (a) aquellos que cursaron una licenciatura, (b) aquellos que cursaron alguna especialidad, (c) aquellos que cursaron una maestría, (d) aquellos que cursaron doctorado y (e) aquellos que cursaron otra carrera diferente a las opciones. En cuanto a la variable relacionada a la experiencia administrativa y a la experiencia docente, las respuestas de los administradores y de los docentes encuestados se registraron en años de experiencia. Las categorías fueron las siguientes: (a) 1 a 10 años, (b) 11 a 20 años, (c) 21 a 30 años y (d) 30 años o más.

Análisis estadístico. En primer término, los datos se analizaron de manera descriptiva para obtener la distribución de frecuencias y los porcentajes de las puntuaciones de los administradores educativos encuestados (Escuela A y Escuela B), así como también de las respuestas emitidas por los profesores con respecto a la percepción de un director exitoso, con respecto a las variables género, edad, grado máximo de estudios, experiencia como administrador o experiencia como docente.

A continuación se formaron tablas de contingencia; en cada caso, se contrastó la variable de interés (percepción de los profesores en cada dimensión) con cada una de las variables del estudio, correspondientes a las características de los profesores (edad, sexo, grado máximo de estudios, experiencia docente). Al respecto, los datos se analizaron inferencialmente utilizando pruebas t de Student y ANOVA, con el fin de conocer la existencia de no diferencia entre grupos.

En los casos ya mencionados, los análisis se realizaron con ayuda del Paquete Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS) en su versión 9.0.

Resultados, conclusiones y recomendaciones

Originalmente, el estudio involucraba tres escuelas preparatorias en la ciudad de Tizimín, Yucatán. Sin embargo, solamente se pudo trabajar con dos de las escuelas, porque el director de una de ellas desistió de participar antes del inicio de la recolección de datos.

Los resultados de la investigación indican que los administradores no reciben ningún tipo de capacitación o formación en administración educativa antes de ocupar el cargo que desempeñan. Lo anterior es consistente con los resultados de las investigaciones de Cuéllar (1989), Cisneros—Cohernour y Merchant (1999) y Cisneros—Cohernour (2010), quienes encontraron que en México la mayoría de los directivos o mandos medios de las organizaciones educativas no reciben formación antes de iniciar el desempeño de en su cargo.

Según los reportes del estudio, los administradores educativos no utilizan todas las competencias que deberían ser parte de su desempeño y formación, las cuales son indispensables, aún cuando el director de la Escuela B las reconoce a todas como importantes en el área en que se desempeñan, y la directora de la Escuela A difiere al reconocer poca importancia en una sola competencia.

En el estudio se encontraron similitudes y diferencias en lo que respecta a la utilización, el interés y a la importancia que se le otorgaron a las competencias por los administradores. Entre las similitudes se encontró que ambos directores manifiestan una poca utilización de la competencia relativa a la competitividad y globalización en el ejercicio de sus funciones. Asimismo, la directora de la Escuela A manifestó que hace un gran uso de la competencia de liderazgo. Esto coincide con lo planteado por Gray (1990), citado por González y cols. (2000), quien expresa que

esta competencia es esencial para la efectividad escolar. Por otro lado, la administradora de la Escuela A indica que utiliza poco la competencia de la responsabilidad ética, profesional, social y de vinculación, en tanto que el director de la Escuela B afirma que utiliza al 100 % dicha competencia.

En lo que respecta al interés de los administradores educativos por mejorar sus competencias profesionales se encontraron algunas similitudes, ya que ambos directores se interesaron en formarse en la competencia de la educación para la competitividad y globalización. Cabe indicar, que aún cuando la directora de la Escuela A manifestó un gran interés por capacitarse en la competencia de la educación para la competitividad y globalización, no le atribuye importancia en su desempeño profesional. El director de la Escuela B, por su parte, indicó que todas las competencias planteadas en el cuestionario son importantes para su desempeño profesional. Aún cuando ambos directores dieron un alto valor a todas las competencias, la directora de la Escuela A de manera general, otorga un puntaje más bajo en la jerarquización de las competencias, con respecto al director de la Escuela B.

Los resultados del estudio fueron parcialmente consistentes con el estudio realizado por Cisneros y colaboradores (2010). En esta investigación, la competencia que se reflejó como la más utilizada fue la motivación, y la menos utilizada fue la competencia relativa a educación para la competitividad y globalización. Estos resultados son similares a los de la directora de la Escuela A, pero no al director de la Escuela B, en virtud de que éste solamente reflejó resultados similares en cuanto a una competencia poco utilizada, la relativa a la educación para la competitividad y globalización.

En lo que respecta al segundo objetivo del estudio, enfocado a determinar la efectividad de los directores, los resultados indican que ambos directores fueron considerados como efectivos por sus docentes, siendo percibida la directora de la Escuela A como más efectiva. De entre los reactivos en los cuales ambos directores destacaron por los puntajes asignados por sus profesores están, en la dimensión de características profesionales: permitir establecer una relación armoniosa con el director, fomentar la moral del personal docente, ser respetado por los estudiantes, promover la armonía, fomentar la confianza entre la administración y los maestros, y ser visible en la escuela. En la dimensión características personales, los reactivos con mayor puntaje son: vestir de manera decorosa y demostrar madurez y estabilidad emocional. Es importante mencionar que ambos directores obtuvieron los puntajes más bajos de su evaluación en la dimensión gestión por lo que esta podría ser un área a considerar en caso de implementar un programa, el cual se enfoque al desarrollo de competencias relativas a:

1. El respeto de libertad de cátedra;
2. diseñar un horario que satisfaga las necesidades del cuerpo académico;
3. proporcionar instrucciones claras y consistentes;
4. respaldar a los maestros ante situaciones con los padres;
5. respaldar a los maestros en problemas de disciplina;
6. disponer de recursos a los maestros;
7. proteger a los maestros de las interrupciones en sus actividades;
8. reducir las cargas no académicas;
9. evaluar después de realizar una observación suficiente;
10. convocar a reuniones de cuerpos académicos cuando sean necesarios;

11. incluir a los maestros en la realización de actividades escolares.

En cuanto al tercer objetivo, relativo a la determinación de diferencias significativas entre las variables tratadas y la percepción de los profesores acerca de la efectividad del director, se hallaron algunas diferencias. En cuanto a la evaluación de la directora de la Escuela A, se encontró que los años de experiencia docente de los profesores encuestados influye en su percepción que tienen de la efectividad de la Directora. Los docentes que tienen entre 1 y 10 años, y los que tienen más de 20 años de experiencia laboral evaluaron más positivamente a su directora. Una posible explicación a ello es que, en el caso de los profesores con menor tiempo laboral, su percepción positiva se deba a la intención de obtener una aceptación y reconocimiento laboral por parte de la directora; en el caso de los profesores con mayor experiencia, éstos podrían calificar positivamente a su directora, por el hecho de que tendrían que aspirar a una buena imagen en los últimos momentos de la prestación de sus servicios en la institución. Sin embargo, se necesitaría realizar otra investigación que permita corroborar las anteriores suposiciones relativas a los resultados hallados.

En la evaluación del director de la Escuela B, se encontró que más que la experiencia docente, el grado máximo de estudio de los profesores influye en las percepciones de los docentes acerca de la efectividad del director. Los profesores que tienen un grado más bajo (Licenciatura), fueron los que evaluaron más positivamente al director.

De acuerdo con los resultados, si se ofreciera un programa de formación dirigido a administradores educativos, éste debería enfocarse al desarrollo de competencias vinculadas con la educación para la competitividad y globalización, así

como a la responsabilidad ética, profesional, social y de vinculación. Con respecto a la primera competencia mencionada sería conveniente incluir aspectos enfocados a:

1. Realizar e identificar escenarios futuros acerca de la organización educativa;
2. expresar, demostrar y promover una filosofía educativa que sea consistente con la filosofía institucional y la política nacional;
3. enmarcar todas las acciones en un esquema de calidad y competitividad;
4. plantear alternativas de solución a problemas o satisfacción de necesidades teniendo en cuenta las expectativas mediatas e inmediatas y las condiciones presentes y futuras de la sociedad;
5. mantenerse actualizado en cuanto a conocimiento de tecnologías, técnicas, teorías y tendencias futuras sobre necesidades, gustos o preferencias y tendencias en educación a fin de no rezagarse competitivamente;
6. examinar y analizar los fenómenos organizacionales, educativos, sociales y económicos de carácter nacional e internacional que influyen en su organización;
7. poseer conocimientos de diferentes disciplinas sociales vinculadas con el funcionamiento de las organizaciones educativas;
8. diseñar organizaciones educativas futuras;
9. diseñar el rumbo académico de la institución educativa;
10. monitorear los segmentos externos para lo toma de decisiones académicas.

Con respecto a la competencia de la responsabilidad ética, profesional, social y de vinculación, sería conveniente considerar aspectos encaminados a:

1. Dirigir y coordinar la generación e implementación de proyectos concretos de inversión y actividad social, diseñando servicios de utilidad a la comunidad en la que está inmersa es especial;
2. tener una conducta autocrítica, ética y moral, que contribuya al desarrollo integral, educativo, comunitario y de la sociedad en especial;
3. actuar en forma ética, responsable e íntegra tal como corresponde a un buen administrador y a un buen ciudadano.

Si bien los resultados obtenidos por la directora de la Escuela A son positivos, sería recomendable, en su caso, considerar la posibilidad de prepararse en las competencias respecto a la competitividad y globalización, aspectos que incrementarían su efectividad, permitiéndole permanecer a la par de las necesidades actuales. Esto es congruente con lo que plantea Tünnermann, 2003 (citado por Que, 2005), ya que la globalización es el fenómeno más dominante en la sociedad contemporánea y el que más influye en la vida diaria de las personas; por lo tanto, dicho autor menciona que no es posible que los administradores escolares no hagan uso de competencias y estrategias para hacer frente a la globalización.

A pesar de que la directora de la Escuela A fue percibida como más efectiva que el director de la Escuela B, ambos directores fueron percibidos por los docentes con un bajo puntaje, a comparación de las otras dos, en la dimensión relativa a la gestión. Con base en lo anterior, se recomienda que ambos directores se capaciten en esta competencia, aún cuando no indicaron tener interés por recibir una formación específica.

Asimismo, valdría la pena contrastar los resultados de la presente investigación con los estudios ya realizados, que han tenido la intención de determinar características o perfiles de líderes educativos, especialmente aquellos que han utilizado metodologías diferentes, entre ellas las observaciones, los estudios de casos, entrevistas, estudios etnográficos. Tal es el caso del estudio realizado por Que (2005), donde los resultados del estudio fueron similares a los encontrados por la autora de la presente investigación. El trabajo de Que tuvo como objetivo determinar necesidades e intereses de desarrollo profesional entre administradores escolares del nivel medio superior, concluyendo que las competencias más utilizadas por los administradores educativos de educación media superior son la de motivación y el liderazgo, así como que las competencias en las que los administradores tienen más interés por mejorar son las de educación para la competitividad y la globalización.

Dado que el presente estudio se realizó en la ciudad de Tizimín, Yucatán, éste fue una oportunidad para identificar y comparar las competencias identificadas en estudios previos, con las de estos dos directores que trabajan en escuelas rurales. Fue de importante otorgarle un espacio a los docentes para manifestar sus opiniones con respecto a la labor de su director escolar, lo que permitió corroborar estos resultados con los de la autoevaluación de los mismos directivos.

El estudio, contribuyó al avance de la investigación acerca de las competencias de líderes escolares, especialmente en el área de la administración y la gestión educativa, donde tradicionalmente solo utilizan una fuente de información para determinar la efectividad del director. En virtud de que el presente estudio incluyó la opinión de los profesores, además de la perspectiva del director, esto

permitió corregir las limitaciones metodológicas de los estudios previos. Al incluir ambas perspectivas, se llena una laguna en la literatura de investigación acerca de la efectividad escolar en el contexto mexicano, sobre todo en el sureste mexicano.

Por otro lado, futuros estudios pueden examinar aquellos factores que hacen que difieran exactamente tanto las competencias que reflejan los directores, así como la percepción que tienen los profesores de ellos. Además sería importante corroborar las razones que hacen que existan diferencias significativas entre las características de los profesores y su percepción acerca de su director efectivo. Aunado a ello, se recomienda el uso de estudios de casos u observaciones que permitan comprender de mejor manera el trabajo de los directivos en su contexto real, enfocándose a encontrar aquellas razones que dan lugar a las diferencias encontradas en el estudio. Como se expresó al inicio de este trabajo, el PND (2001—2006), encuentran su expresión en tres principios fundamentales: educación para todos, educación de calidad y educación de vanguardia. Para el cumplimiento de estos tres principios, es necesario enfrentar 3 desafíos que afronta la educación nacional: cobertura con equidad; calidad de los procesos educativos y niveles de aprendizaje; e integración y funcionamiento del sistema educativo.

Para poder resolver estos 3 desafíos es esencial contar con una gestión de calidad, que permita lograr una dirección efectiva en las instituciones educativas, pues como plantea González, Nieto y Portela (2003), es importante el desarrollo de una gestión de calidad, incluyendo todas las acciones que impliquen ante todo la visión e iniciativa de alguno de los miembros del colectivo escolar, sobre todo de aquél cuya posición le permita ejercer un liderazgo efectivo.

En cuanto al tercer desafío, específicamente enfocado a alcanzar una mejor integración y una gestión más eficaz, en la perspectiva de las modernas organizaciones que aprenden y se adaptan a las condiciones cambiantes de su entorno, es indispensable que se cuenten con programas o sistemas que permitan capacitar o evaluar a los profesionistas que encabezan las instituciones educativas, los cuales son el eje central de la educación, permitiendo así un mejor desempeño administrativo que procure el alcance efectivo de los objetivos de la educación.

Con lo anterior, y enfatizando la importancia de una anhelada gestión de calidad, y considerando que los administradores escolares no reciben alguna capacitación profesional antes de ocupar su cargo, es necesario analizar el proceso de selección y la toma de decisiones en la contratación de los directores educativos, ya que esto es considerado uno de los problemas que enfrenta la educación actual, y que entorpecen en gran medida el alcance y satisfacción de los tres desafíos de la educación. Con base en esto, sería conveniente realizar futuros estudios que puedan ayudar a la clarificación de políticas de contratación de los directivos de la educación en el nivel medio superior.

Para lograr una educación de calidad, el sistema debe estar en manos de personas capaces y altamente preparadas, comprometidas con su formación y su superación propia, encontrando esto en aquellos sujetos que posean las competencias necesarias para su efectivo desempeño. Conciente de esto, existe la necesidad y el interés por parte de los administradores educativos de que en México, sobretodo en Yucatán, se ofrezcan programas de formación profesional que les permita adquirir aquellas competencias y conocimientos necesarios para ejercer un excelente papel en su institución educativa. Esto es congruente con el tercer desafío

que tanto alude el Programa Nacional de Educación (2000—2006), donde se enfatiza la constante preparación de los directivos, los cuales son considerados los agentes de cambio del futuro sistema educativo.

En pocas palabras, sería conveniente diseñar un programa de formación profesional dirigido a administradores educativos, donde se considere la preparación en competencias relativas a la educación para la competitividad y la globalización, así como a las responsabilidades ética, profesional, social y de vinculación. Desde luego, la gestión es una competencia que debería ser incluida como parte importante de la formación de los administradores escolares. Así, con todos estos elementos, el camino hacia una mejor educación sería facilitado por medio de sus elementos clave: los directivos, los responsables de coordinar los elementos de las instituciones, de manera que los objetivos educativos se cumplan.

Referencias

Antuñez, S. (1993). *Innovación y cambio en los centros escolares*. Claves para la organización de centros escolares. Barcelona: ICE.

Bloster, S. (1990). *Collaboration on Currículo*. The Educator's Reference Desk. ERIC No. ED337323. Recuperado el 05 de mayo de 2004. En línea: www.eduref.org/plweb.?gi/fastweb?getdoc+eduref+ericdb+986149+5+wAAA+%2.htlm.

CEPAL—UNESCO. (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*.

Cisneros—Cohernour, E. (2001). *Leadership Preparation in Mexico*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Seattle: WA, April.

Cisneros, E, y et al. (2010). *Competencias de Administradores Escolares en el Estado de Yucatán*. Informe de investigación no publicado. Mérida: FEUADY.

Cisneros—Cohernour, E. & Merchant, B. (2005). The Mexican High School Principal: The Impact of the National and Local Culture. *Journal of School Leadership*, v15, n2, p215-231, Marzo.

Cuellar, A. (1989). *School Principal in Mexico*: A Research agenda. ERIC document No. ED318113.

Checkley, K. (2000). The contemporary Principal: New skills for a new age. *Educational Update*, 43 (3), 1, 4-6, 8.

Edmonds, R. (1979). *Search for effective schools*: Identification and análisis of schools that are instructionally effective for poor children. Center for Urban Studies. Cambriges, Mass.

Fernández, R. (1998). *Obstáculos para una eficacia escolar*. México: Trillas.

Fernández, M. y González, A. (1997). Desarrollo y situación actual de los estudios de eficacia escolar. *Revista Electrónica de Evaluación Educativa*. Vol. 3 Número 1.

González, M., Nieto, J., y Portela, A. (2003). *Organización y gestión de Centros Escolares*: Dimensiones y procesos. Madrid: Pearson Educación.

INEGI (2000). *Reprobación y deserción escolar*. En línea: http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?t=medu34&c=3999&e=31

Kyrillidou, M. & Blixt, S. (1992). Teacher's perceptions of a successful principal. *CATALYST*, 11-14.

Lau, R. (1998). Características ideales de la Universidad Futura. *Reencuentro*. No. 23.

Martínez, F. (1999). *Nueve retos para la educación superior*. Funciones, actores y estructuras. ANUIES. Libros en línea: http://www.anuies.mx/index1024.html

Murillo, F., Barrio, R. Y Pérez—Albo, M. (1999). *La dirección escolar: análisis e investigación*. Madrid: CIDE.

O.C.D.E. (1991). *Razones del interés actual por la calidad*. Escuela y calidad de la enseñanza: Informe internacional. Piados: España

Pérez—Albo, M. y Hernández, M. (2000). *Una dirección para la "mejora de la eficacia escolar"*. Dirección escolar y organizaciones que aprenden. Bilbao: Universidad de Deusto.

Presidencia de la República. (2000). *Plan Nacional de Desarrollo 2001—2006*. En la web: http://pnd.presidencia.gob.mx

Que, G. (2005). *Determinando necesidades e intereses de desarrollo profesional entre administradores escolares del nivel medio superior*. Tesis de licenciatura no publicada. Facultad de Educación. UADY. Mérida, Yucatán.

Rodríguez, N. (2000). Gestión escolar y calidad de la enseñanza. *Educere. La Revista Venezolana de Educación*. Año 4. No. 10. Julio – Agosto – Septiembre.

Rugarcía, A. (1999). Dimes y diretes de la dirección universitaria. *Revista de la Educación Superior*. No. 106.Abril—Junio.

Secretaría de Educación Pública (2000). *Programa Nacional de Educación 2001—2006*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública de Yucatán (2001). *Plan Estatal de Educación 2002—2007*. En línea: http://www.educacion.yucatan.gob.mx/plan/

Soto, R. (1999). La formación de administradores en la sociedad del conocimiento. Retos y oportunidades. Ediciones Internet: *Gestión y Administración*. No. 15. Enero—Junio 1999. recuperado el 15 de mayo de 2004. En línea: http://www.azc.uam.mx/publicaciones/gestion/num15/doc06.htm#formación

UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI*. En línea: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

Zarzar, C. (2000). *Temas de didáctica*. Reflexiones sobre la función de la escuela y del profesor. México: Progreso.

EL LIDERAZGO ESCOLAR; SUS TALENTOS Y ACTITUDES, DESDE LAS EXPECTATIVAS Y EXPERIENCIAS DE LOS DOCENTES

SCHOOL LEADERSHIP; THEIR TALENTS AND ATTITUDES, FROM THE EXPECTATIONS AND EXPERIENCES OF THE TEACHERS

Francisco Nájera Ruiz
Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan
Roberto Murillo Pantoja
Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan
María de los Angeles Santos Rojas
Subdirección de Educación Normal

Resumen

La importancia del liderazgo escolar, como uno de los elementos que contribuyen a la calidad de la educación, hace que su valoración resulte un asunto de gran interés. El propósito del artículo es identificar, analizar e interpretar el liderazgo escolar y sus talentos, desde las expectativas y experiencias de los docentes. Para el logro del propósito se realiza un estudio analítico e interpretativo desde un enfoque cualitativo a través de la aplicación de la entrevista individual semiestructurada a 44 docentes de distintos niveles educativos, y la aplicación de la técnica denominada *grupo focal* para profundizar sobre el tema. Los resultados señalan que el liderazgo escolar es indispensable para la eficiencia, eficacia y equidad al interior de una institución educativa. Las prácticas y evidencias vislumbran que los líderes escolares necesitan talentos específicos para responder al aumento de funciones y responsabilidades. Sus talentos se enfocan a la negociación, la participación democrática, la toma de decisiones, la empatía, las habilidades comunicativas y la delegación de las funciones con el fin de ejercer un liderazgo escolar compartido. El líder escolar con talentos es aquél que sea lo suficientemente flexible y capaz de adoptar el estilo más adecuado de acuerdo a las circunstancias particulares.
Palabras clave: Líderes escolares, talentos del líder, liderazgo situacional.

Abstract

The importance of the school leadership as one of the elements that contribute to the quality of the education makes it a matter of great interest. The purpose of the article was to identify, analyze, and interpret the school leadership and talents. It considers a set of empirical evidence, product of the approach to the experiences and expectations of teachers from educational institutions where they work, with respect to the performance of school leaders through their talents. For the achievement of the purpose is an analytical and interpretative study from a qualitative approach through the application of the semi-structured interview with 44 teachers from different educational levels and the application of the technique called focal group for furthering on the subject. The data obtained are analyzed through categories with respect to the characteristics of the school leadership in academia, shown in his leadership talents, and the significance of their attitudes. The results show that the school leadership is indispensable for the efficiency and effectiveness to the interior of an educational

institution, and adequate development of an educational institution glimpse at the participation and the work of school leaders. Practices and evidence show that school leaders need specific talents to respond to the increase of duties and responsibilities. Their talents are focused on negotiation, democratic participation, decision taking, empathy, communication skills, delegating of functions in order to exercise a shared school leadership.
Key Words: School leaders, the leader, situational leadership talents.

Introducción

El siglo XXI se está caracterizando por ser vertiginoso, con un avance del conocimiento y tecnológico. Ante este panorama, la sociedad demanda a las instituciones educativas la preparación de nuevas generaciones para afrontar todos los retos. Las nuevas tendencias en diferentes ámbitos suponen un reto progresivamente creciente para la escuela, que sólo las mejor preparadas podrán superar para asegurar su supervivencia porque si las sociedades cambian, las escuelas también deben cambiar. Cuando se desea denotar la eficiencia, eficacia y la calidad de la educación se suele considerar al liderazgo escolar como uno de los factores clave. Senge (1990) señala que las organizaciones deben adaptarse al entorno cambiante que los rodea y este exige líderes que motiven y dirijan a las organizaciones y a sus miembros para que estén aprendiendo a adaptarse a los cambios.

Es común escuchar en reuniones formales y eventos educativos, comentarios positivos acerca del papel de los directivos como líderes, lo cual lleva a los dirigentes a pensar que sus intervenciones en capital humano están rindiendo frutos. No obstante, en este tipo de ambientes académicos, los docentes no necesariamente expresan lo que sienten. En la medida en que los directivos tengan información poco confiable, poco o nada podrán hacer para atender las áreas de oportunidad.

Planteamiento del problema

En años recientes la carga de trabajo de los líderes escolares se ha elevado e intensificado como resultado de una mayor autonomía escolar y responsabilidad por los resultados de aprendizaje. Las expectativas en cuanto a las escuelas y los líderes escolares han cambiado profundamente. De acuerdo con estos cambios, las funciones y responsabilidades de los líderes escolares se han expandido e intensificado.

Buena cantidad de los intentos por implementar procesos de cambio en una institución educativa no obtienen los resultados esperados, son fallidos y contraproducentes. Cuando se analiza qué origina que las cosas no se den como se esperaban y no se alcancen los objetivos propuestos, son muchas las causas que salen a relucir; una de ellas es el papel de los líderes escolares, por su visión reduccionista del cambio.

A pesar de los diversos puntos de vista, no se puede negar la existencia de diferencias entre el funcionamiento y satisfacción de un grupo liderado y de aquél en el que se produce ausencia de líder. García (1997) analiza que se puede destacar la existencia de instituciones carentes de un buen sistema directivo que a su vez se traduce en ausencia de un liderazgo eficaz y eficiente.

En varias experiencias, el desconocimiento de la teoría de la motivación, comunicación y liderazgo ha propiciado en los líderes escolares limitar su acción principalmente a los aspectos administrativos. Al respecto, Arévalo (1997) analiza que la acción de los directivos se preocupa más por las actividades administrativas que por la función educativa.

Los líderes escolares necesitan hoy muchas más aptitudes y talentos que antes; la capacidad intelectual es la clave. Varias investigaciones enuncian las problemáticas acerca del papel de los directivos como líderes. Leithwood (2004) por ejemplo, sostiene que la actuación de los líderes afecta al ambiente y la cultura de la organización escolar y que ésta modela el sentido que los miembros del centro dan a su trabajo y su predisposición hacia el cambio y la mejora. Lara (1994) expone que el control administrativo está enmarcado en patrones tradicionales y recursos humanos incapacitados (directivos y supervisores). Esqueda (1996) señala que los directivos, en su mayoría, son ascendidos por años de servicio; son docentes con experiencia en la docencia pero con pocos conocimientos en el cargo de la administración educativa, y ejercen el cargo de manera empírica.

Durante mucho tiempo en la organización de las instituciones educativas, la gente era considerada según su posición y títulos universitarios porque el talento no importaba. Hoy esto es sustituido por la destreza y capacidad de acción de los empleados. Buena parte del cambio, que en algún momento pueda parecer relativamente fácil de planear y controlar, se ve como algo más bien complejo e impredecible, sujeto a la acción de un buen número de variables, muchas de la cuales aparecen súbitamente.

De esta forma, las experiencias acerca del desempeño del liderazgo escolar y los hallazgos de varias investigaciones, coinciden que no todos los líderes poseen una sólida preparación académica en el área de la administración de recursos humanos, lo cual es una condición importante para el manejo y desarrollo de la organización educativa. Se puede acotar que la efectividad de una organización depende en gran medida de la efectividad del liderazgo.

Hay inquietudes acerca de la función de los líderes escolares tal como está concebido para necesidades del pasado y ésta no sea la apropiada. Salazar (2006) enuncia un punto importante al respecto; menciona que las empresas deben enfocar todos sus esfuerzos en ubicar en los mismos a aquellos empleados con las mejores competencias y un historial de desempeño sobresaliente.

Ante los referentes teóricos y primeras evidencias empíricas, es interesante investigar los talentos de los líderes escolares, percibidos desde las experiencias y expectativas de los docentes, como el grupo liderado. Planeamos algunas preguntas para centrar la investigación: Desde las experiencias y expectativas de los docentes ¿cómo el liderazgo escolar es un factor de primer orden para el avance de los centros educativos?, ¿cuáles son los talentos distintivos de los líderes escolares que impulsan el desarrollo de las instituciones educativas?, ¿cómo se percibe el desempeño de los líderes escolares?, y ¿cuáles son las tareas y responsabilidades que realizan los líderes escolares de centros educativos?

El objetivo general de la investigación se refiere a identificar las experiencias y expectativas de los docentes en el contexto de las instituciones educativas, respecto a los talentos presentes o ausentes en el desempeño de las funciones de los líderes escolares. Los objetivos específicos se enfocan a identificar el sentir de los docentes acerca del desempeño de los líderes escolares; describir las características peculiares en el desarrollo de sus funciones, y analizar los elementos distintivos de sus talentos.

Marco conceptual

Los principios básicos

Fue a principios del siglo XX cuando surgen los grandes artífices teóricos y prácticos que fundamentan la forma de ser y de hacer las cosas de la moderna empresa: Taylor, con sus principios y mecanismos administrativos, donde está presente la responsabilidad compartida, aplicación de la administración y estudio de tiempos y movimientos (Stoner, 2006); Fayol, con sus principios administrativos, la autoridad y responsabilidad, la unidad de mando, el espíritu de grupo y la universalidad de la teoría administrativa, donde la administración es vista como una actividad común a todas las organizaciones humanas (Chiavenato, 2004); y Weber, con sus aportaciones acerca del enfoque social de la administración y el análisis de la estructura que existe en la autoridad y en toda organización administrativa; su interpretación y explicación del comportamiento normativo y dinámico de las organizaciones, un sistema de administración de decisiones, las relaciones personales, los conflictos, el trabajo de equipo; la jerarquía, la autoridad y la burocracia a través de reglas claras, definiciones de tareas y disciplina como base de todas las organizaciones sociales (Kliksberg, 2011).

Sus ideas se basaron en construir los cimientos de una organización eficaz y eficiente, racional, fría y justa. Con ello pretendían acabar con un estilo de gestión que, pese a estar inspirada en la estructura militar y eclesiástica, se había caracterizado por la improvisación en la forma de administrar y en la explotación de los trabajadores; se conoce como burocrático—mecanicista, administración científica o escuela clásica. El modelo se ve rebasado por los cambios dramáticos en el entorno de los negocios a partir de la década de los 60. Se hizo evidente que se

requería de una forma distinta de estructurar y administrar a las organizaciones; ahora, la razón, el análisis y el orden no son suficientes. En el mundo actual prevalecen la incertidumbre, lo inesperado y las sorpresas; lo que significa que no hay que cerrarse a nada, ni descartar una manera diferente de hacer algo sólo porque en principio no “encaja” con la forma habitual de actuar.

La gerencia y dirección educativa

González (1993) señala que un gerente es aquella persona que dentro de una estructura organizacional, ocupa una posición donde se representa un nivel de responsabilidad y autoridad hacia la dirección de un grupo de personas con la finalidad de lograr los objetivos que establezcan entre sí o le sean indicados por la organización.

Desde la perspectiva educativa, Requeijo (1997) precisa que la gerencia es parte de la administración y se encarga del quehacer educativo, lo cual debe irse adaptando a las condiciones políticas, sociales, económicas y tecnológicas. Para Koontz (2004), la dirección consiste en influir en las personas para que contribuyan a la obtención de las metas de la organización y del grupo. Stoner (2006) analiza que la dirección implica mandar, influir y motivar a los empleados para que realicen las tareas esenciales.

El liderazgo

Los que cumplen roles generales deben también ser líderes eficaces, dado que el liderazgo implica seguidores y las personas tienden a seguir a quienes proveen medios para satisfacer necesidades y deseos. En general, se entiende por liderazgo todo proceso de influencia en la conducta de un individuo sobre otro o

sobre un grupo de personas. Retomamos como base el concepto de liderazgo enunciado por Leithwood (2009), el cual afirma que es la capacidad de ejercer influencia sobre otras personas, de manera que éstas pueden tomar las líneas propuestas como premisa para su acción. Esta influencia, no basada en el poder o autoridad formal, se puede ejercer en distintas dimensiones, especialmente en el plano organizativo, cuando una dirección logra alcanzar consenso y moviliza a la organización en torno a metas comunes.

Las teorías sobre el liderazgo se pueden clasificar en tres grandes grupos: están las teorías de rasgos de la personalidad, donde se analizan los rasgos personales distintivos; las teorías sobre estilos de liderazgo o teorías de comportamiento, donde se estudia el tipo de cosas que hacen; y las teorías situacionales o contingenciales de liderazgo, donde buscan explicar el liderazgo dentro de un contexto más amplio. Retomamos dos conceptos importantes: liderazgo transformacional y liderazgo situacional.

El liderazgo transformacional es base para entender el término. Se considera como el comportamiento que favorece la habilidad colectiva de una organización para adaptarse, resolver problemas y mejorar el desempeño. Esto requiere el empleo de estrategias como la construcción de equipo, proporcionar retroalimentación, coordinar y modelar el futuro de la organización. El líder transformacional lo define Cardona (2001), como una visión radicalmente nueva, es atrayente y motiva a la gente; es un líder inconformista, visionario y carismático, que transforma tanto el estado de las cosas en la empresa, como las mismas aspiraciones e ideales de los seguidores. Es un liderazgo que arrastra, convence, tiene una gran confianza en sí

mismo y en su visión, así como un alto grado de determinación y energía para llevar a cabo los cambios que se propone.

El liderazgo situacional está determinado por la actitud que asume el líder hacia el grupo y el trabajo que ellos desarrollan, los intereses del grupo y la naturaleza de la situación en la cual se involucran. Las teorías situacionales buscan explicar el liderazgo en base a la premisa de que no existe un estilo de liderazgo válido para todas las ocasiones. El liderazgo situacional orienta al líder a adaptar su comportamiento a diferentes situaciones. Díez (2004) entiende el liderazgo situacional como el comportamiento que deben adoptar los líderes para enfrentar diferentes situaciones.

El liderazgo es el proceso que requiere de la habilidad para dirigir, orientar e influir en las actividades de los miembros en un grupo para que éstos alcancen en forma óptima sus metas. Casares (1994) al respecto, señala que la misión básica de todo líder es dirigir a un grupo humano hacia metas deseadas y propósitos, a través de saber motivar, promover, orientar, negociar, definir, proponer y hacer lograr las tareas y objetivos.

De esta forma, lo que piensa y da por hecho un líder conforma su visión de la realidad que permite moverse en ella cómodamente y también hace adoptar patrones de conducta que se hacen manifiestos en cómo se relaciona, trabaja, decide, soluciona problemas y hace infinidad de cosas; significa que su manera de pensar condiciona “naturalmente” su manera de actuar.

El liderazgo escolar

Reconocemos que el liderazgo escolar se distingue por la búsqueda de generar un crecimiento, a través de un proyecto compartido donde se cuida la educación emocional en las relaciones humanas para permitir su equilibrio y afrontar la toma de decisiones. El liderazgo escolar, para Lorenzo (2008), es un fenómeno que eclosiona a partir de ciertos rasgos de la persona que resultan idóneas, en función de que la situación sea una u otra, para dinamizar a un grupo, colectivo o institución concreta y no a otra cualquiera, en la instrucción de un proyecto compartido. Sergiovanni (1998) propone un liderazgo escolar primeramente para una dirección pedagógica, que invierte en la creación y utilización de las capacidades para desarrollar el capital profesional de los profesores. Pareja (2007) menciona que el liderazgo escolar se caracteriza por ser agentes de cambio que deben acabar con la fuerza de la costumbre, la rutina, las inercias y el propio miedo al cambio, como condicionantes negativos para el funcionamiento de la organización educativa.

El liderazgo escolar se refleja en la calidad de los servicios que se ofrecen en la institución, a través del estilo gerencial, la relación con la visión y misión, los valores y metas de la escuela, y la manera de abordar el cambio. Sammons, Hilman & Mortimore (1998) señalan que existen tres características asociadas con el liderazgo exitoso: fuerza en los propósitos, involucrar al cuerpo académico en la toma de decisiones, y autoridad profesional en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

El talento

Ingenieros (2003) describe el talento, al que practica formas de actividad, general o frecuentemente ejercidas por otros, mejor que la mayoría de los que

cultivan esas mismas aptitudes. Covey (2005) define al talento como aquellas personas dotadas de las competencias adecuadas para los puestos que ocupan.

Un talento específico lo constituye la habilidad para el liderazgo. Sisk (1993) lo define como la habilidad para dirigir individuos o grupos hacia una decisión o acción común. Los sujetos usan un grupo de destrezas, negociación en situaciones diferentes, tiene alto nivel de autoconfianza, de responsabilidad, de cooperación, tendencia a dominar, y habilidades para adaptarse a nuevas situaciones. Para Bermejo (1995), el líder con talento tiene una amplia base de conocimientos que le permite retomarlos y utilizarlos en el proceso de codificación, de manera que no siempre se diferencian del resto de individuos por ser más rápidos, sino por poseer un mayor número de conocimientos y por saber disponer mejor de ellos en el momento preciso.

Prieto (1997) analiza tres talentos del líder: analítico, sintético y práctico. Un talento analítico es particularmente hábil para analizar, juzgar, criticar, comparar, contrastar, evaluar y explicar la información; un talento creativo es particularmente hábil para crear, inventar, describir, explorar, imaginar y suponer; y un talento con inteligencia práctica es particularmente hábil para usar, utilizar, aplicar, implementar y poner en práctica las ideas. Landolfi (2010) se ubica desde los elementos sociales y psicosociales para comprender el tema de los talentos. Analiza que los sujetos están formados por una habilidad general alta, por las aptitudes en un campo, un ambiente propicio y la oportunidad de estar en el lugar conveniente en el momento apropiado.

Las aportaciones de los autores nos permite enunciar que el talento es aquel conjunto de competencias que desarrolladas y aplicadas, permiten al líder escolar desempeñar un determinado papel de forma sobresaliente. Es aquella capacidad que

se presenta como significativa en cualquier líder escolar y que la hace sobresalir dentro de su grupo. Puede representarse en cualquiera de los siguientes aspectos o puede manifestarse por la combinación de alguno de ellos: capacidad intelectual, aptitud sobresaliente en alguna área, capacidad de liderazgo, capacidad creativa o productiva. En algunos líderes esta manifestación es clara y abierta, pero en la mayoría de las personas es un potencial que puede ser estimulado y favorecido por las circunstancias del ambiente.

Metodología

La investigación es de corte cualitativo porque es una perspectiva útil para obtener y analizar la información. La muestra de docentes se seleccionó mediante la técnica de muestreo no probabilístico denominado muestreo por conglomerados, para respetar el agrupamiento natural de los sujetos, puesto que se recurrió a los docentes con los cuales se tiene una presencia directa en las escuelas donde se labora o se posibilita la recogida de datos.

La muestra se conformó por 44 docentes, quienes laboran en instituciones de distintos niveles educativos: Educación Preescolar, Primaria, Secundaria, Media Superior, y Superior (Universidades y Escuelas Normales). La diversidad de niveles educativos posibilitó la oportunidad de recabar información a través de las diferentes estructuras administrativas, niveles de autonomía, rendición de cuentas, el tamaño de la escuela, la complejidad y los niveles de responsabilidad.

Para la recolección de datos se aplicó la entrevista individual semiestructurada a los 44 docentes porque se considera una herramienta útil para profundizar en la temática. Se utilizó la entrevista para preguntar a los docentes sus expectativas y

experiencias sobre el estado de la cuestión actual acerca del papel de los líderes escolares respecto a cómo han visto los éxitos, retos, dificultades y áreas de oportunidad anteriores y presentes de quienes dirigen sus instituciones. Se obtiene únicamente información de docentes porque la premisa es entender que el líder escolar ayuda a crear las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje; los líderes escolares influyen en las motivaciones, capacidades y condiciones de trabajo de los docentes, quienes a su vez moldean la práctica en la clase y el aprendizaje de los estudiantes.

Las preguntas base fueron las siguientes: ¿Cómo observa el desempeño de los líderes escolares de su institución? ¿Qué características observa en el liderazgo escolar? ¿Cuáles habilidades cognitivas denota en su desempeño? ¿Qué talentos percibe en los líderes escolares? ¿Qué actitudes distinguen su comportamiento? ¿Cómo se da la comunicación en su institución, entre los líderes escolares y los docentes? ¿Cuáles son las características del ambiente de trabajo, propiciadas desde la intervención de los líderes escolares? ¿Qué fortalezas denota en su desempeño? ¿Qué problemáticas identifica en su actuación? ¿Qué actitudes considera debe mostrar un auténtico liderazgo escolar? ¿Qué habilidades o talentos, según tu criterio, deben ser parte del desempeño de un líder escolar?

Con algunos docentes ya entrevistados se organizaron dos grupos focales; el primero integrado por ocho docentes y el segundo conformado por cinco. El propósito se enfocó a profundizar sobre el tema, pero ahora de forma colectiva, a través de una mediación en el diálogo con los grupos focales. Las preguntas, en general, fueron las mismas de la entrevista; sólo se enfatizó en el término denominado *talentos* y *actitudes* del liderazgo escolar. La organización permitió el

consenso en la opinión de los grupos focales a través de preguntas abiertas y una mediación controlada respecto a la esencia de los términos. Los elementos base en el diálogo fueron: ¿Qué éxitos y áreas de oportunidad identifican? ¿Cuáles son los puntos débiles y fuertes? ¿Cómo analizan los talentos referidos a la autoconfianza, ser analítico, saber comunicar, hacer conexión con las personas, ser emprendedor, flexible, estratégico, saber mandar, la responsabilidad y el orden?

Durante la recopilación de los datos se inició el proceso de análisis donde se identificaron varias categorías: las características de su liderazgo en el ámbito académico, los talentos mostrados en su liderazgo, la trascendencia de sus actitudes y su intervención en el ámbito técnico.

Análisis de resultados

El papel del liderazgo escolar

Según los docentes, lo que distingue la buena calidad de una institución educativa es el prestigio, la cultura emprendedora y el desempeño de sus líderes escolares. Printy (2010) menciona que, si la escuela como institución es la unidad básica de análisis de la mejora educativa, el equipo directivo debe ser el responsable último del incremento en los aprendizajes de los estudiantes.

De esta forma, el desarrollo adecuado de una institución educativa se vislumbra por la participación y el trabajo de sus líderes, porque su liderazgo es uno de los tres pilares para el buen desempeño de una institución. Es la conclusión de varios docentes:

> "… la escuela no saldrá adelante sin un buen líder al frente" (E03 18/04/12).
>
> "… considero que mi escuela es una gran institución porque los directivos han hecho bien sus funciones" (E05 20/04/12).

> "… nuestra escuela se distingue en la comunidad por su historia académica, por los proyectos emprendidos y por la conducción adecuada de varios de los directivos que han laborado aquí" (E11 25/04/12).
>
> "… depende quien sea el director. Me refiero a su trayectoria, aptitudes y desempeño" (E16 03/05/12).
>
> "… la iniciativa y una actitud positiva forman parte esencial de los directivos. Son pieza importante para el buen funcionamiento de la escuela" (E25 18/05/12).
>
> "… el director ha hecho algunas cosas inadecuadas en la institución, y las consecuencias, las tenemos ahora" (E33 25/05/12).

Los antecedentes de los líderes escolares son importantes para dirigir las instituciones. La capacitación y amplia experiencia en su función son esenciales porque estar a la vanguardia en el liderazgo escolar, sea cual sea el nivel educativo, requiere de sujetos capacitados. Es estar consciente del reto que significa dirigir una institución en esta época donde todo cambia y se transforma vertiginosamente; sean capaces de destacar como líderes en un sistema que constantemente exige seguir adaptándose al cambio y comprometidos con la visión de la institución. Señalan al respecto:

> "… no tiene los conocimientos y el talento que requiere el puesto" (E06 20/04/12).
>
> "… no cuenta con conocimientos de liderazgo, ni su perfil profesional le ayuda en ello" (E10 24/04/12).
>
> "… carece del conocimiento del manual de funciones" (E28 21/05/12).
>
> "… a veces se les olvida que estamos en un nivel superior, donde hay muchos problemas y cosas que atender" (E32 24/05/12).
>
> "… para ser directivo hay que dedicarle mucho tiempo y esfuerzo. Sí se puede ser buen director si estas realmente convencido de lo que quieres" (E42 06/06/12).

Es importante que tengan bien claro el rumbo, el destino de la institución educativa y conocedores del entorno laboral porque así, cuando se presenten contingencias que lo aparten a uno de él, éste se podrá retomar. Es el paradigma de la gestión del entorno acerca de saber y tratar de entender qué está pasando en los diferentes ámbitos del entorno de la institución, a fin de plantear los escenarios posibles, asignarles una probabilidad de ocurrencia y definir lo que se hará en caso

de que alguno de ellos se presente. Los líderes escolares piensan estratégicamente cuando toman en cuenta a toda la comunidad educativa. Analizamos que es un talento para generar confianza y tener las competencias necesarias para ejecutar y planear estrategias. No obstante, debemos identificar que la confianza no se gana con algo abstracto, se gana con actos y cumpliendo objetivos. Estos fragmentos resultan ilustrativos:

> "… algo que me gusta del director es que conoce con detalle lo que sucede en la escuela. Es un gran observador" (E03 18/04/12).
>
> "… trata de permanecer enterado de las problemáticas del centro escolar" (E14 26/04/12).
>
> "… veo que trata de estar en todo; sabe más o menos qué es lo que necesita la escuela" (E22 11/05/12).

Los docentes, en sus comentarios, resaltan la importancia de las funciones de los líderes escolares. Enfatizan la trascendencia de contar con un proyecto institucional, el cual debe ser un estudio profundo y objetivo acerca de lo que verdaderamente necesita la institución; es tener un plan con acciones reales y transparentes. Escuchemos algunas voces:

> "… se compromete con la institución al plantear varios proyectos" (E01 16/04/12).
>
> "… entre sus funciones, siempre presenta un plan al inicio del ciclo escolar. Algunos aspectos me han parecido interesantes" (E17 08/05/12).
>
> "… muchas de las ocasiones no tiene bien definidos los objetivos" (E21 11/05/12).
>
> "… no existen precisamente políticas, objetivos o metas que guíen a la escuela" (E32 24/05/12).
>
> "… pocos directores tienen un proyecto que lo implemente en su institución. Sólo se hace lo común y no se denota una propuesta personal" (E39 04/06/12).

Las funciones de los líderes escolares no deben limitarse a temas administrativos y financieros, aseveran los docentes. Algunas experiencias denotan la prioridad no sólo al ámbito administrativo en su fortalecimiento y simplificación; también dan énfasis al ámbito educativo. En sus funciones se destaca la evaluación

y desarrollo de la calidad docente, fijación de metas, rendición de cuentas y administración financiera. Este planteamiento es enunciado en algunos comentarios:

> "… muchos son directivos con vocación de burócratas, que no de educadores" (E04 18/04/12).
>
> "… sólo gestiona el control en horarios, calificaciones y resultados del cuerpo docente". (E08 23/04/12).
>
> "… a mí me han tocado maestros (directores) que le dan énfasis a lo educativo. Es raro, pero sí sucede. En sus discursos se denotan conocimientos académicos; creo que porque han estudiado una maestría en educación" (E13 26/04/12).
>
> "… mis directivos le dan mayor peso a lo administrativo porque así se les exige y el desarrollo académico lo dejan en segundo término" (E15 03/05/12).
>
> "… tiene amplios conocimientos en materia pedagógica y didáctica por ser normalista" (E24 17/05/12).
>
> "… la escuela no se puede conformar con que los directivos simplemente cumplan con su descripción de puesto o de funciones" (E27 21/05/12).
>
> "… todos ellos cuentan con conocimientos en administración, lo cual se ve reflejado en la organización de sus actividades cotidianas; sin embargo, no tienen conocimientos de pedagogía o psicología que sería complementario a su labor" (E34 25/05/12).
>
> "… su enfoque es muy técnico" (E44 08/06/12).

De esta forma, la decisión para seleccionar líderes escolares, en este caso, está determinada por la necesidad, no por las características y talentos del sujeto que finalmente ocupa el puesto. Para los docentes, la educación es algo que todos los líderes escolares deben impulsar; es un entendimiento y guía en todo lo relacionado a la misión, visión y los valores de la institución. El informe TALIS (OCDE, 2009) señala que no hay oposición entre un modelo administrativo y otro pedagógico: los directores que ejercen un destacado liderazgo pedagógico, en general, son los que también ejercen mejor el liderazgo administrativo.

El talento para la toma de decisiones

Los docentes cuestionan a los líderes escolares cuando sólo poseen voluntad para realizar sus funciones porque consideran que no basta con tener ganas de combatir los problemas al interior de la institución y no basta tener simpatía con la

comunidad educativa; también necesitan tomar decisiones y saber cómo se resuelve un problema. Sus percepciones pueden situarse en que el liderazgo no sólo es simpatía sino saber cómo resolver problemas a través de su talento. Analizamos que la confianza debe ir acompañada de la competencia; al respecto, Gairín (2009) afirma que la complejidad del cambio organizativo no depende sólo de la voluntad de las personas y queda ligada a exigencias externas e internas. Los entrevistados dicen:

> "… no es cuestión de echarle ganas, no es sólo un asunto de actitud, sino de su capacidad para el puesto" (E17 08/05/12).
>
> "… ¡en pocas palabras!, le da la vuelta a los problemas académicos que exigen solución" (E08 23/04/12)).
>
> "… no se compromete con su trabajo y le falta visión para resolver problemas" (E15 03/05/12).
>
> "… en lugar de proponer soluciones inteligentes, los empeora (los problemas presentados)" (E20 09/05/12).
>
> "… si hablas de talento, sí he visto en mi directora mucho talento para enfrentar problemas difíciles" (E22 11/05/12).
>
> "… demuestra falta de madurez en su toma de decisiones" (E27 21/05/12).
>
> "… necesita ser menos flexible y obligar a hacer las cosas" (E36 28/05/12).
>
> "… cuenta con las habilidades, pero trabajar con grupos que tienen usos y costumbres hace que no se cubran las metas" (E39 04/06/12).
>
> "… hay directivos con mucho empuje, pero poca experiencia" (E40 04/06/12).
>
> "… hay trámites y situaciones que tienden a tardarse y son solucionados fuera de tiempo" (E43 08/06/12).

Tomar decisiones es muy importante en el desempeño del liderazgo escolar. Si no lo ejerce, existirán dificultades para provocar cambios significativos. A los docentes les interesa que se hagan las cosas y se logren los objetivos (eficacia), pero también importa cómo se logran (eficiencia). El "cómo" es un compromiso de los líderes escolares porque es una forma de hacer valer la misión y visión de la institución educativa. La asunción de riesgos se reconoce porque el conflicto es un ingrediente necesario en las relaciones con los demás; si se le sabe manejar y

resolver puede ser sumamente benéfico. En este sentido, tenemos las siguientes expresiones:

> "… muchos de mis compañeros se oponen a los cambios, pero es por culpa de la flexibilidad y tibiez de los directivos" (E03 18/04/12).
>
> "… debe saber lidiar con diferentes personalidades y situaciones" (E07 23/04/12).
>
> "… en algunos aspectos, el director ha sido enérgico y encara muchas situaciones que no es del agrado de varios maestros, pero reconozco su entereza" (E16 03/05/12).
>
> "… tiene mucha experiencia en el manejo de conflictos" (E18 08/05/12).
>
> "… nunca va a quedar bien con todos y la forma como ha intervenido me parece adecuado; ahí identifico su talento porque ha sabido manejar y resolver varios conflictos" (E09 24/04/12).
>
> "… a los problemas que se han presentado, ha dado respuesta oportuna y adecuada" (E29 22/05/12).

En muchas experiencias, las formas predominan sobre el fondo porque el tomar decisiones no es parte de su práctica. Cuestionan los docentes la poca participación de los líderes escolares para evitar las actividades que perjudican a la educación. Señalan la necesidad de tomar decisiones respecto a los docentes impuntuales y faltistas; cuestionan las horas que se pierden en las pláticas informales, la realización de ceremonias sin sentido, festividades, diversidad de comisiones, planeaciones excesivas, reuniones sin temas educativos, y burocracia en procesos administrativos. Al respecto, veamos cómo piensan algunos docentes:

> "… mis directivos no quieren meterse en problemas y no atienden los casos como deben ser. No se quieren comprometer; sólo están pendientes en eventos sociales" (E08 23/04/12).
>
> "… no permite la confrontación, la discusión y el cuestionamiento de problemas provocados por muchos maestros que faltan y llegan tarde, por ejemplo; no tiene o no quiere utilizar su talento para esto" (E12 25/04/12).
>
> "… yo no les puedo decir a mis compañeros que lleguen temprano; no me corresponde. Los directivos deben ejercer su papel para evitar malos hábitos de alguno de nosotros" (E19 09/05/12).
>
> "… si yo expresara cualquier tipo de situación, comportamiento o circunstancia que me desagrade o vea inadecuada, te aseguro que me creo enemigos. Yo esperaría de mis directivos que estuvieran pendientes de todo esto, porque muchas cosas pasan veladamente y no se hace nada" (E35 28/05/12).

> "… Los verdaderos problemas no los miran (los líderes escolares); sólo organizan comisiones, permiten muchas ceremonias y festivales" (E39 04/06/12).

> "… mi directivo se distingue por realizar infinidad de reuniones, papeleos para la planeación y permitir los trámites exagerados; no atiende los problemas más importantes" (E41 06/06/12).

Los líderes escolares que toman decisiones, diagnostican primeramente porque es importante no sólo lo que se hace, sino también cómo se hace. Deben conocer los niveles de tolerancia de su comunidad educativa porque es el conocimiento de las necesidades para proponer soluciones. Es importante conocer inquietudes y medir el sentido general de los docentes como una alternativa para denunciar faltas o irregularidades, con la opción de que sea de manera anónima. Estos testimonios nos permiten ver la situación:

> "… fue extraño que uno de los directivos que tuve, pasara a todas las oficinas y nos preguntara cómo nos sentíamos. No es muy usual esto en los directores" (E17 08/05/12).

> "… tenemos un lugar donde colocamos comentarios e inconformidades. Lo que me gusta es que lo leen, lo toman en cuenta o al menos sé que lo leyeron porque lo comentan en sus discursos, sin decir nombres" (E22 11/05/12).

Los anteriores comentarios permiten analizar que, en el talento del liderazgo escolar para la toma de decisiones se presentan situaciones y conflictos con la comunidad docente; si no se atienden con eficacia y rapidez, fácilmente echan abajo el proceso o por lo menos lo dañan seriamente. Un proceso de cambio va a afectar, de una u otra forma, los intereses de los docentes y grupos que se benefician del *statu quo* existente; por eso mismo se van a resistir, generar coaliciones y alianzas, a veces de manera pasiva y otras, activa. En esta visión, los líderes escolares utilizan su talento desde una perspectiva política porque habrá que hacer cabildeo, encontrar los apoyos necesarios, combatir las resistencias y actuar en todo momento con sensibilidad, inteligencia y flexibilidad.

La comunicación; un talento como apoyo a los maestros

Algo que realmente valoran los docentes del liderazgo escolar es la comunicación abierta. Es muy importante en el desempeño de los líderes porque es necesario escuchar las inquietudes, tomar en cuenta las opiniones y sugerencias del grupo liderado. En la comunicación, las ideas se ventilan abiertamente porque los docentes expresan sus opiniones divergentes y tratan de llegar a acuerdos, basados en el respeto y en la aceptación de las diferencias. La comunicación es un proceso y una función susceptible de ser mejorada constantemente por las actitudes y habilidades que los líderes escolares desarrollan en esta materia. Detengámonos ante algunas declaraciones:

> "... tenemos la posibilidad de comunicarnos con ellos (líderes escolares). Una vez a la semana nos reúnen para discutir el desarrollo de los días anteriores" (E02 16/04/12).
>
> "… los maestros queremos que se nos escuche y que se nos tome en cuenta" (E09 24/04/12).
>
> "… no lleva un seguimiento de la actividad y le da lo mismo informar o no" (E23 17/05/12).
>
> "… niega toda diferencia que puede existir, toda propuesta distinta, toda pluralidad; en resumen, niega la libertad de los otros" (E26 18/05/12).
>
> "… la directora actual mantiene una política de puertas abiertas" (E31 24/05/12).
>
> "… me agradaría tener un momento de charla con alguno de los directivos; que me preguntaran qué hago, cómo lo hago, por qué lo hago, qué problemas he tenido, cómo me siento" (E37 29/05/12).
>
> "… cada año se lleva a cabo una encuesta en la cual participa todo el personal. Posteriormente se da a conocer y se toman las decisiones que se requieren" (E41 06/06/12).

Existen diversas estrategias para la adecuada comunicación. Los docentes mencionan la comunicación directa o con algunos escritos. Entre los documentos impresos está la encuesta respecto a la identificación del clima laboral; en ella se evidencia la percepción de los docentes sobre la institución porque sirve para darse cuenta de las inquietudes y su seguimiento oportuno. Son estrategias para hablar

con la comunidad educativa, saber escuchar y saber ver, juntos, el problema para poder adaptarse a esa circunstancia.

Analizamos que, la comunicación es importante para el logro de los objetivos de la institución educativa y para un clima laboral sano y productivo; la relación de los líderes escolares con su comunidad educativa es la importancia de una fuerte identificación entre ellos y una orientación general de la institución hacia la experiencia de los docentes. Es la apertura a las ideas de los demás para expresar sus inquietudes, preguntas, opiniones y sugerencias. Algunos comentarios al respecto:

> "… de nada sirve pedir opiniones y sugerencias si no se les da seguimiento" (E04 18/04/12).
>
> "… hay directivos que se casan con sus ideas y no aceptan otras que no coinciden con ellas" (E10 24/04/12).
>
> "… jamás he visto un directivo que nos reúna, platique con nosotros o nos pida opiniones por escrito acerca de nuestros problemas o de la escuela; si estás de acuerdo con el funcionamiento o qué pensamos de su desempeño" (E16 03/05/12).
>
> "… la directora es una excelente mediadora" (E28 21/05/12).
>
> "… sabe delegar funciones" (E33 25/05/12).
>
> "… quiere estar en todo y no tiene confianza en su equipo de trabajo" (E39 04/06/12).

Los líderes escolares con talento apoyan a los docentes cuando les fomentan el deseo de ser protagonistas a partir del entendimiento de los beneficios personales y para la institución. Es un respeto por el talento y por el conocimiento de cada docente porque los trata con el mismo respeto y con la libertad de proponer iniciativas. El liderazgo escolar genera en los docentes la actitud de querer participar, respetar sus responsabilidades, desempeñarse eficazmente en su función y saber más, porque si los docentes no se ven como partícipes y sólo como meros espectadores del proceso organizacional, será difícil comprometerlos. Así se expresan los docentes en los siguientes diálogos:

> "… he tenido directivos que conocían a todos sus maestros. Eso me llamó la atención porque sabían y reconocían qué y cómo éramos y qué sabíamos hacer mejor" (E02 16/04/12).
>
> "… nos ha permitido (el director) decir lo que pensamos, de una manera positiva y tratando de aportar soluciones. Siempre nos dice: ¡Su participación!, ¡por favor!, con cuestionamientos y aportaciones" (E05 20/04/12).
>
> "… muchas decisiones son tomadas por él. No acostumbra pedirnos opinión. Su comunicación con nosotros es a través de sus secretarias" (E14 26/04/12).
>
> "… no es lo mismo cumplir por convicción propia que por imposición" (E20 09/05/12).
>
> "… los directivos no creen que nosotros (los docentes) seamos capaces de tomar buenas decisiones. Siempre piden una revisión de lo que pretendemos hacer" (E32 24/05/12).

Analizamos que, es la búsqueda de una sinceridad con respeto porque los líderes escolares se hacen más sensibles y más conscientes cuando reconocen el plan de desarrollo individual, basado en factores como son: habilidades, competencias, intereses, aspiraciones del grupo liderado, y las necesidades mismas de la institución. Los docentes cuestionan y critican el liderazgo escolar cuando no saben cómo involucrarlos o cómo comunicarse con la comunidad educativa. El talento se enfoca a entender lo que hace cada docente a su alrededor, la importancia del trabajo de todos, tomar en cuenta las diferencias individuales, comprender las múltiples necesidades, la diversidad de expectativas, hábitos y pensamientos.

La innovación, como talento base

Cuando los líderes escolares piensan en términos radicales es cuando califican las cosas y acciones como buenas o malas, mejores o peores, adecuadas o inadecuadas. En las experiencias de los docentes se denota que el liderazgo escolar requiere el talento enfocado al pensamiento lateral, divergente o creativo, lo que implica ver las cosas de una manera diferente a través de permitir la creación y la experimentación. Analizamos la importancia de entender la complejidad como flexibilidad porque el cambio en el ámbito institucional dependerá de la dinámica de

su entorno; por tanto, las instituciones y la comunidad educativa deben estar más cerca del caos que del orden y deben desarrollar una flexibilidad para responder a situaciones desconocidas e imprevistas. Los testimonios son claros:

> "… reconozco la apertura y flexibilidad de mis directivos. Cuando he tenido que pedirles apoyo para asuntos personales, siempre me han apoyado" (E09 24/04/12).
>
> "… tiene una visión siempre hacia adelante. Siempre está pensando en qué y cómo mejorar varios aspectos en el ámbito educativo" (E13 26/04/12).
>
> "… es muy rígido. No es para nada flexible. Flexibles es ver las cosas de diferente manera" (E18 08/05/12).
>
> "… es una ética instrumental porque busca la forma más simple para conseguir los fines de la organización escolar" (E22 11/05/12).
>
> "… los directivos que he tenido y los que tengo, los distingue el ser lineales, "cuadrados", "cerrados" y radicales porque es: ¡o blanco o negro!, ¡bueno o malo!" (E31 24/05/12).
>
> "… no permiten y no se arriesgan a implementar otras cosas novedosas. Prefieren lo ya establecido" (E39 04/06/12).

El talento para la innovación está presente en las actitudes y competencias del liderazgo escolar porque implica su habilidad para la generación de ideas originales y valiosas para ser aplicadas en el ámbito educativo. Es estar siempre en la búsqueda de alternativas creativas, donde los docentes exploren diferentes formas de pensar y hacer las cosas. La innovación es la capacidad para llevar a la práctica las ideas y entenderla como la aplicación de la creatividad ante la complejidad creciente del entorno porque implica actuar sobre lo que ya hay y buscar su mejora para satisfacer una necesidad, incrementar la eficiencia, proporcionar un valor agregado y obtener mejores rendimientos. De manera textual expresan:

> "… cada inicio del ciclo escolar, la directora nos reúne para analizar qué mejora o avance vamos a realizar. Cada año hacemos una mejora en la escuela entre todas" (E14 26/04/12).
>
> "… no encuentro mucho interés en los directivos por salir de la zona de confort" (E17 08/05/12).
>
> "… mi director piensa que la organización, el entorno y la escuela son los mismos de hace años, y no" (E22 11/05/12).

> “… es un talento presente en el director (la innovación). Se adelanta a las cosas y siempre busca mejorar; no importa cómo, ni cuándo, pero se lo propone” (E23 17/05/12).
>
> “… cubre simplemente las actividades que se tienen que cumplir; no va más allá. Sólo avanza en algunos aspectos; no de forma eficiente pero se cumplen” (E25 18/05/12).
>
> “… una de las actitudes necesarias es la de afrontar el cambio” (E41 06/06/12).

El talento de innovar entonces, puede considerarse como la necesidad de ser creativos, lo cual requiere pensar de una manera diferente. Lo podemos interpretar como la presentación de un modelo educativo fomentado y estructurado por los líderes escolares, con apoyo de su comunidad educativa. Es un aspecto que agrega valor a la institución y una búsqueda constante de nuevas alternativas y soluciones. Implica cambio, desafío y asumir los riesgos implícitos porque se anticipa a las necesidades, lo cual requiere de un conocimiento amplio de la institución y el funcionamiento de sus diferentes áreas.

El ámbito humano del liderazgo escolar, como talento prioritario

Respecto a las características de la personalidad de los líderes escolares, en opinión de los docentes, la actitud es tan importante como la aptitud. Consideran que las aptitudes son base para el desempeño del liderazgo escolar, pero alguien con aptitudes y sin actitudes difícilmente podría incorporarse a la dinámica institucional y difícilmente generaría confianza porque es lo que transmite día tras día. Ser adaptable, sociable, seguro de sí mismo y tener sentido de responsabilidad personal son valores indiscutibles de los líderes escolares porque se distinguen como personas y como ejemplos hacia los demás. Las apreciaciones son pertinentes:

> “… a mi director casi no lo veo en eventos políticos, sociales y educativos. Parece que no le gusta la convivencia con los demás” (E01 16/04/12).
>
> “… he tenido directivos que se caracterizan por su respeto, honestidad y confianza” (E07 23/04/12).
>
> “… un buen líder demuestra sus valores hacia el personal y a sí mismo” (E11 25/04/12).

> "… la gente lo sigue porque le inspira confianza y compromiso" (E13 26/04/12).
>
> "… el ser una persona positiva o negativa es una elección personal" (E31 24/05/12).

Los docentes consideran que los valores deben verlos y vivirlos. Los líderes escolares que pregonan los valores en una institución educativa son porque están fomentando un ambiente laboral de congruencia, en el que los propios líderes practican los valores con el ejemplo. Los docentes entienden que los valores vividos por los líderes escolares ayudan a la buena relación entre la comunidad educativa porque los buenos resultados se obtienen a partir del compromiso, pasión y orgullo, de cada líder escolar, por la institución educativa. Si lo perciben así, los docentes sentirán un compromiso compartido. Al respecto, veamos cómo piensan algunos docentes:

> "… demuestra día con día que disfruta lo que hace y siempre está ahí para apoyarte" (E07 23/04/12).
>
> "… demuestra apatía hacia el trabajo, se encuentra desmotivado" (E12 25/04/12).
>
> "… me agrada cómo muestra su talento como ser humano; siempre escucha con respeto, sugiere sin imponer, y toma las cosas con compromiso" (E02 16/04/12).
>
> "… son altamente burocráticos y sobreponen a todo, los títulos académicos, solicitando que incluso a cada uno de ellos, se le nombre por lo que son de formación" (E19 09/05/12).

Los docentes reflexionan que una comunidad educativa motivada se traduce en una comunidad comprometida, y gente comprometida posibilita mejores resultados. Los líderes escolares con talento se preocupan porque la comunidad educativa realmente se sienta contenta de ir a trabajar día tras día. Los docentes analizan que pueden tener compromiso y motivación cuando los líderes escolares se preocupen por el desarrollo del personal.

Conclusiones

Los docentes privilegian el talento y la actitud en el desempeño del líder escolar porque es comprometido, responsable, proactivo, emprendedor, competitivo y con una actitud positiva, interesado en una superación constante como profesionista y como individuo. La unión del talento y la actitud puede ubicarse en la competencia del líder escolar como aliado estratégico porque integra conocimientos, habilidades, capacidades y valores que se manifiestan en la acción mediante un desempeño eficiente en un contexto determinado. Se sitúa en la incertidumbre, a no dar las cosas por hechas, a estar siempre alerta para enfrentar las contingencias que muy probablemente se presentarán. Su éxito depende mucho de sus decisiones sobre dónde dedicar tiempo, atención y apoyo.

El éxito organizacional de una institución educativa es imposible sin individuos excelentes, y hoy, demanda mucho más que competencias técnicas. La función de los líderes escolares no sólo se basa en el cumplimiento de sus funciones incluidas en el manual de funciones; se debe cubrir otras necesidades. Lo primordial es enfocarse en los recursos humanos, donde lo trascendente es centrarse en la comunidad educativa y fomentar su autorrealización. Significa cuidar las dimensiones física, intelectual, social, espiritual y profesional de la comunidad educativa. Su impacto trasciende al observarse docentes comprometidos, reconocidos y en constante desarrollo.

Las prácticas y evidencias demuestran que los líderes escolares necesitan talentos específicos para responder al aumento de funciones y responsabilidades. Un líder escolar con talentos es aquel que sea lo suficientemente flexible y capaz de adaptar el estilo más adecuado de acuerdo a la circunstancia particular; es el

liderazgo centrado en la realidad. Es un líder situacional porque no todas las situaciones que ocurren dentro de un grupo son idénticas, no tienen la misma naturaleza; debe conocer en primer lugar la situación y luego tomar decisiones o actuar de acuerdo a una realidad que haga más efectiva el desempeño de los docentes.

La toma de decisiones es cada vez más compleja y cambiante; en consecuencia exige la posesión de talentos en el líder escolar, para una actuación menos administrativa. El talento para la toma de decisiones se basa en la elección de la alternativa de acción más justa, equitativa y razonable, a través de la identificación del contexto, el conocimiento de la situación o conflicto, la consulta y participación de la comunidad educativa, y la visualización de las consecuencias. Los líderes escolares toman decisiones respecto a qué se hace, quién lo hace, cuándo, dónde y cómo se hace, a través de la identificación de las variables importantes.

El talento en los aspectos de la comunicación y apoyo a los maestros se refiere a las aptitudes necesarias para tener un comportamiento adecuado y positivo que permita afrontar eficazmente los retos en la vida institucional porque los líderes escolares son capaces de comprender las necesidades y problemáticas que afectan a su comunidad educativa, generar soluciones y ponerlas en marcha. El talento para comunicarse tiene un impacto positivo en el clima laboral, en los resultados y, ante todo, en la motivación y el compromiso de los docentes. Se ve reflejada en la estrategia que se basa en tener al docente correcto en el lugar adecuado, en el tiempo preciso y haciendo el trabajo correcto del modo adecuado. La comunicación efectiva y responsable es lo que implica una buena dosis de empatía mezclada con

escucha activa y capacidad asertiva. Sabe cómo aprender, hablar y moverse con los docentes para solucionar los problemas que tienen en conjunto.

El talento innovador es base porque incluye un repertorio de conductas de los líderes escolares, aplicables a cada situación para lograr resultados y desarrollar al personal docente; son las competencias cognitivas referidas al pensamiento conceptual y la habilidad analítica. Un líder escolar con talento innovador genera ideas originales y valiosas porque identifica que la necesidad de renovar afecta a todas las áreas de una institución educativa, implica a toda la comunidad educativa y se aplica a todo. No simplemente orienta al hacer o a lo operativo, sino genera y desarrolla nuevas ideas, desafía sus propias suposiciones y se atreve a hacer cambios para innovar. Es la cultura institucional –influida y provocada, en varios aspectos por los líderes escolares— lo que verdaderamente va a influir en el hecho de que una institución educativa sea o no innovadora. Son los patrones de comportamiento, sentimiento, pensamiento y creencias de los líderes, lo que va a dar sentido a todos los elementos favorecedores para innovar en la institución educativa.

Algunas actitudes fundamentales como parte de sus talentos, son la apertura, el interés y espíritu experimental. La apertura evita que el líder escolar caiga en generalizaciones o estereotipos, y juzgue los patrones de comportamiento ajenos a ella a partir de criterios prevalecientes en su propia cultura. El interés implica la disposición a ser empático para tratar de entender a los docentes que son distintos a uno. El espíritu experimental facilita la adaptación a las situaciones desconocidas, e incluso inesperadas; ayuda a desarrollar la flexibilidad necesaria para buscar y probar alternativas nuevas y formas distintas de pensar y de hacer las cosas.

La actitud posibilita un liderazgo responsable porque implica cierto grado de humildad y modestia, convicción de apoyar a los demás y trabajar por intereses y necesidades comunes. Es el talento orientado hacia el éxito, la autoconfianza, energía y eficacia en el trabajo, porque el líder escolar tiene un buen equilibrio entre sus ideales y lo que intelectualmente puede hacer.

El perfil técnico de los líderes escolares es importante porque son los conocimientos técnicos para desarrollar la actividad profesional efectiva dentro de la organización. Es la atención al proceso que integra todo lo que se relaciona con las tareas, con la forma de hacer las cosas, de aprovechar la información y dar resultados con los recursos disponibles. También es lo estructural, que se refiere a la manera como está organizado el trabajo, quién tiene que hacer qué y cuál debe ser su relación con los demás. Es pasar de un modelo burocrático o mecanicista a uno orgánico o adaptativo.

Como alternativa para avanzar en la importancia de contar con un liderazgo escolar con talentos específicos, es necesario modificar algunos de los valores y actitudes en los cuales se sustenta la cultura de liderazgo. Para ser un líder diferente tiene que verse diferente y trabajar para llegar a ser así. Los tiempos actuales demandan una forma de pensar y sentir distinta. La innovación puede enfocarse al diseño de escenarios, el análisis del entorno, las áreas de oportunidad y las ventajas; distribuir el liderazgo puede ayudar a superar los desafíos.

Los tiempos actuales plantean retos importantes para los líderes escolares: aprender a convivir en un ambiente volátil y complejo, realizar las funciones a través de la innovación y contar con talentos de líder. Es pensar en un liderazgo adaptativo—situacional donde se vislumbra una identidad con la institución educativa

y la percepción del entorno; con una visión enfocada a la comunicación, la gestión del talento a través de la participación, la colaboración y el trabajo en equipo de la comunidad educativa; es ubicarse en un enfoque hacia la innovación, resultados y productividad, apegada a las políticas, normatividad y procesos educativos. Es parte de una filosofía basada en la innovación y mejora continua, para enfocarse no sólo a la forma sino también al fondo.

Referencias

Arévalo, J. (1997). *Influencia de la Acción General en la función docente*. Carabobo. Trabajo de Grado no publicado: Universidad de Carabobo.

Bermejo, M. R. (1995). *El insight en la solución de problemas: cómo funciona en los superdotados*. Tesis Doctoral: Universidad de Murcia.

Bush, T. y D. Glover. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*, NCSL, Nottingham.

Cardona, P. (2001). El liderazgo de equipo. En: *Paradigmas de Liderazgo*. (compilación). España: Mc Graw Hill.

Casares, D. (1994). *Liderazgo. Capacidad para dirigir*. México: Fondo de Cultura Económica.

Cayulef, C. (2007). El liderazgo distribuido. Una apuesta de dirección escolar de calidad. REICE. *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (5), pp. 144-148.

Covey, S. (2005). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. México. Paidós.

Chiavenato, I. (2004). *Introducción a la teoría general de la administración*. México: McGraw—Hill.

Díez, L. (2004). *Liderazgo situacional: una alternativa en Gerencia Educacional para mejorar las relaciones humanas en las instituciones educativas del Estado Nueva Esparta*. Carabobo. Trabajo de Grado no publicado para optar al título de Magister: Universidad de Carabobo.

Elmore, R. (2008). Leadership as the Practice of Improvement, en B. Pont, D. Nusche y D. Hopkins (eds.), *Improving School Leadership*, Volume 2: Case Studies on System Leadership, OECD, Paris.

Esqueda, G. (1996). *Desempeño gerencial del Director de Educación Básica en la I y II etapa con relación al cumplimiento de su rol administrativo, Distrito Escolar 10, Sector 1 y 2*. Carabobo. Trabajo de Maestría: Universidad Bicentenaria de Aragia.

Gairín, J. (2009). Cambio y mejora. La innovación en el aula, equipo de profesores y centro. En: Paredes, J. (coordinador). *La práctica de la innovación educativa.* Madrid: Síntesis.

García, G. (1997). *Necesidades de capacitación para la Fundación General del personal directivo de Educación Básica*. Maracaibo. Trabajo de Grado, Universidad Rafael Urdaneta.

Glatter, R., W. Mulford & D. Shuttlewok. (2003). Governance, Management and Leadership, en OECD (2003), *Networks of Innovation: Towards New Models of Managing Schools and Systems*, OECD, Paris.

González, E. (1993). *Influencia de la acción gerencial del Director de Educación Básica en la participación docente*. Maracay. Trabajo de Maestría, Universidad Experimental "Libertador".

González, R. (2010). *Liderazgo resiliente: un nuevo paradigma en el perfil del líder*. Venezuela: Capital Humano.

Hopkins, D. (2008). Realising the Potential of System, Leadership, en B. Pont, D. Nusche y D. Hopkins (eds), *Improving School Leadership*, Volume 2: Case Studies on System Leadership, OECD, Paris.

Ingenieros, J. (2003). *El hombre mediocre*. Buenos Aires: Libertador.

Koontz, S. (2004). *Administración, una participación global*. México: McGraw Hill.

Kliksberg, B. (2011). *Emprendedores sociales. Los que hacen la diferencia*. Buenos Aires: Temas.

Landolfi, H. /(2010). *La esencia del liderazgo. Claves para el ejercicio genuino y auténtico del liderazgo*. Buenos Aires: Dunken.

Lara, M. (1994). *Informe prediagnóstico a la administración en la Educación Básica*. Venezuela: IUPEMAR.

Leithwood, K. (2004). El liderazgo con éxito. El liderazgo educacional transformador en el mundo de políticas transaccionales. En *Acta del IV Congreso Internacional sobre dirección de Centros Educativos*. Bilbao: ICE DEUSTO.

Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.

Lorenzo, M. (2008). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista Española de Pedagogía*, 232; 367 – 388. España.

Moreno, A. (2000). *Liderazgo y Relaciones Humanas en la empresa*. Departamento Automática: Universidad de Alcalá.

OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Recuperado el 22 de mayo de 2012, de http://www.oecd.org/TALIS.

Pareja, J. (2007). Conflicto, comunicación y liderazgo escolar: los vértices de un triángulo. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del profesorado*, año/vol. 11, número 003. Granada España: Universidad de Granada.

Prieto, M. (1997). *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Málaga: Aljibe.

Printy, S. (2010). Principals influence on instructional quality: insights from US schools. *School Leadership and Management*, 30 (2), 111-126.

Requeijo, L. (1997). *Administración Escolar*. Venezuela: Biosfera.

Salazar, M. (2006). El liderazgo transformacional: modelo para organizaciones educativas que aprenden. *UNI Revista*, vol. 9, no. 3, julio 2006.

Sammons, P.; Hilman, J. & Mortimore, P. (1998). *Características clave de las escuelas efectivas. Cuadernos biblioteca para la actualización del maestro*. México: SEP.

Senge, P. (1990). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.

Sergiovanni, T. (1998). *Moral Leadership: Getting to the heart of School improvement*. San Francisco: Jossey—Bass.

Sisk, D. K. (1993). *Leadership giftedness*. New York: Pergamon Press.

Southworth, G. (2002). Instructional Leadership in Schools: Reflections and Empirical Evidence, en *School Leadership and Management*, vol. 22 (1), pp. 73-91.

Stoner, J. (2006). *Administración*. México: Prentice – Hall Hispanoamericana S.A.

Nota

Las acotaciones utilizadas para identificar la organización de las entrevistas se relacionan a varios apartados importantes. La primera se refiere al instrumento para recolectar información (Entrevista) y el número de la entrevista realizada (1); de esta manera utilizamos la información de la entrevista uno (E1) hasta la entrevista cuarenta y cuatro (E44). La segunda acotación se refiere a la fecha de realización de la entrevista (20/04/12).

MODELO DE GESTIÓN: LA INSTRUCCIÓN PRIMARIA Y NORMAL EN EL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ

MANAGEMENT MODEL: THE PRIMARY INSTRUCTION AND NORMAL IN THE STATE OF SAN LUIS POTOSI

Dafne Evelia Reyes Guerra
Departamento de Investigación Educativa del Sistema Educativo Estatal Regular

Resumen

Este trabajo permite conocer una parte significativa de la historia de la gestión educativa en el Estado de San Luis Potosí. La educación pública en nuestro país ha pasado por diferentes etapas que han buscado mejorarla tanto cualitativa como cuantitativamente, por lo que conocer cada uno de estos periodos es indispensable para tener un panorama amplio de la misma y analizar las reformas actuales desde un contexto histórico con el fin de lograr los objetivos contemplados en el Proyecto Educativo Nacional. El objeto y fondos las Juntas Inspectora y Subalternas era el de promover la instrucción del pueblo y mejorar por este medio su condición social. Podemos decir que las Juntas de Instrucción fueron el medio por el cual la educación en nuestro Estado comenzó a consolidarse y a lograr resultados loables por el contexto en el que se desarrollaron. La participación de la comunidad es digna de mención ya que el respeto y apoyo que se brindó al trabajo de hombres y mujeres comprometidos con la enseñanza fue uno de los pilares que permitió su consolidación entre la sociedad de la época.

Palabras claves: Porfiriato, historia, disposiciones, escuelas

Abstract

This work reveals a significant part of the history of educational management in the State of San Luis Potosí. Public education in our country has gone through different stages that have sought to improve it, both qualitative and quantitative, so know each of these periods is essential to have a comprehensive overview of the same and analyse current reforms from a historical context in order to achieve the objectives set out in the national education project. Object inspection seals funds and subaltern era the promote the statement of the people and improve by this half their social status. We can say that the joint statement were the means by which education in our State began to consolidate and achieve commendable results by the context in which they were developed. Community participation is noteworthy since the respect and support provided to the work of men and women committed to education was one of the pillars that allowed its consolidation between the society of the time.

La Gestión Escolar

Compére, (2002) sostiene que la historia explica. Explica y, por lo tanto, permite comprender. Desarrolla la capacidad de entender el presente y estar mejor preparado para tomar decisiones. Para comprender la gestión educativa actual es necesario buscar sus antecedentes. Rockwell (2002) menciona que:

> para poder acercarnos a la cultura escolar en el pasado necesitamos prestar atención a la recomendación de uno de los fundadores de la historia social, Marc Bloch. Él insistía en la necesidad de conocer bien el presente que uno vive, para poder comprender el pasado.

Lazarín (2002) considera que debemos recurrir a testimonios de la "vida propiamente escolar". Para evitar la simplificación de los hechos es menester identificar nuevas fuentes y explorar con creciente agudeza las existentes (Compére, 2002). La educación pública en nuestro país ha pasado por diferentes etapas que han buscado mejorarla tanto cualitativa como cuantitativamente, por lo que conocer cada uno de estos periodos es indispensable para tener un panorama amplio de la misma y analizar las reformas actuales desde un contexto histórico. Las acciones en el quehacer educativo son dirigidas de manera que el proceso enseñanza—aprendizaje sea una realidad. La supervisión escolar ha pasado por una larga historia hasta llegar a su forma actual. La definición de supervisión escolar que adopta Nérici (1975) es que "es la expresión del liderazgo educacional en acción" ya que busca el mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje tomando en cuenta la estructura teórica, material y humana de la escuela. Para Pérez (2005) el liderazgo es una actividad propia de todas las personas y se manifiesta mediante actitudes e ideas; le permite al individuo establecer sus objetivos y definir la manera de alcanzarlos, ya sea por sí mismo o para el grupo a que pertenece. Los líderes de toda institución deben establecer una clara y manifiesta dirección, crear un clima

propicio para el estudiante y su aprendizaje, así como altas expectativas, deben inspirar y motivar la participación, el desarrollo, el aprendizaje, la innovación y la creatividad de todo el personal (Millán et al. 2007). La Gestión Educativa (Lauda, 2012) solicita un modelo de gestión para generar estrategias de satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Las situaciones propias de la gestión educativa se pueden integrar en tres áreas de gestión siendo éstas: gestión o función directiva (Wiles, 2009) entendido como órgano de gobierno, dirección, órganos colegiados y de coordinación, representación y estructura orgánica del centro, especialmente referido a la toma de decisiones, programación y evaluación de procesos y resultados, comunicación, coordinación intra y extraescolar, así como resolución de conflictos; gestión pedagógica, dividido en función académica, planificadora—temporal, orientadoras, coordinación docente y convivencia—disciplinaria; gestión administrativa, entendido como organización general, legislativa, administrativa y académica, organización de recursos y como planificación. Actualmente la *gestión escolar* pertenece a un ámbito social específico; se reconoce como una organización social que le da sentido y fuerza como proyecto de transformación de los seres humanos y que funciona como un proceso que abarca todo lo que concierne a los procesos educativos, tanto administrativo y social, como laboral y pedagógico. Una gestión educativa que transforme y promueva la mejora continua, plantea que la gestión educativa es una concepción global que permite y posibilita:

a) Captar la realidad institucional de forma global y en el marco de su propio contexto, de manera democrática y participativa.

b) Establecer un plan de acción compuesto por acciones sistemáticas, coordinadas e integradas lo que facilita ver como un todo las dimensiones pedagógico—curricular, administrativa, organizativa y comunitaria.
c) Reconocer que la misión educativa de la escuela está focalizada en sus destinatarios y en el logro de más y mejores aprendizajes para ellos.
d) Alcanzar como finalidad el logro de la calidad de la educación con equidad.
e) Analizar las prácticas educativas y generar cambios en la cultura institucional.

Las dimensiones de la gestión educativa estratégica son: Pedagógica, Organizativa, Administrativa, y Comunitaria.

La historia de un proyecto educativo

A lo largo del siglo XIX la educación en Europa alcanzó nuevos horizontes. Tanto la Revolución Francesa como la Revolución Industrial Inglesa impulsaron la idea de una educación básica en la que se capacitara a los hombres en diversos oficios que la sociedad necesitaba, lo cual permitió que el Estado empezara a sistematizar la educación. Estos pensamientos llegaron al México porfiriano "*cuando la paz permitió que el Estado pudiera llevar a cabo un programa general de educación pública*" (Bazant, 1993). En 1882, a partir de que Joaquín Baranda se hiciera cargo del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (Martínez, 2005), la educación primaria en México entraría en una época de auge y se le daría mayor importancia a este nivel educativo. En la *Memoria* presentada al Congreso en 1887 afirmaba que "*el primero de los deberes es educar al pueblo....el Ejecutivo se ha ocupado de preferencia de la instrucción primaria, que es la instrucción democrática*

porque prepara el mayor número de buenos ciudadanos”. Este pensamiento es la base de la educación primaria obligatoria.

Al término del triunfo militar revolucionario, los constituyentes de Querétaro reflexionaron sobre la importancia de la educación para el país por lo que entre los primeros artículos de la Constitución, incluyeron el derecho del pueblo a recibir educación y la obligación que debía tener el Estado de impartir enseñanza gratuita (Monroy, 1985), ya que el régimen porfirista heredó al nuevo gobierno una población con 84% de analfabetismo. En lo que se refiere a la educación privada durante el Porfiriato resultó favorecida por la implementación de diversos programas que buscaban el progreso nacional. Con la revolución se impulsó la participación del Estado que debería controlarla, regirla y unificarla para lograr los objetivos propuestos. El gran debate educativo se centró en el artículo 3º Constitucional. (Los primeros 3 años del movimiento revolucionario las escuelas particulares no tuvieron problemas, pero en 1914 fue el más complicado para las instituciones privadas).

San Luis Potosí

Monroy y Calvillo (1997) sustentan que durante el siglo XVIII las instituciones que impartían educación se fortalecieron aunque sus beneficios solamente los disfrutaban las clases privilegiadas. Había escuelas de primeras letras en los conventos de San Francisco (Morales, 1991) San Agustín (Meade y Almanza, 1989) y la Merced. La única institución que ofrecía una educación formal era el Colegio de Jesuitas pero, con la expulsión de la orden en 1767, quedó abandonado. La influencia de la Compañía de Jesús en la sociedad novohispana del siglo XVI fue un acontecimiento muy importante para la vida religiosa, intelectual y social de la colonia

(Gonzalbo, 2005) Había Algunas escuelas particulares que recibían el nombre de *Reales Escuelas Pías de Escribir y Contar* (Muro, 1899) a las que asistían castas, criollos y mestizos.

José María Espinosa y Cuevas fue el último gobernador potosino del Porfiriato (Falcón, 1984) Aunque nació en la ciudad de México en 1861 fue Gobernador del Estado, primero Substituto, del 23 de marzo de 1905 al 30 de noviembre de 1906; después Constitucional, del 1º de diciembre de 1906 al 27 de mayo de 1911, al renunciar Porfirio Díaz a la Presidencia de la República el 21 de mayo (Kaiser, 1977). Durante su gobierno se construyó la Escuela Modelo, cuyo edificio se encuentra todavía en el Jardín de San Juan de Dios en lo que actualmente es el Museo Federico Silva. Protegió a la Escuela Industrial Militar, mejorando el ramo de imprenta. Al comenzar el porfirismo, la instrucción pública en el Estado, por ley, se dividía en primaria y secundaria; estaba encomendada a la Junta Inspectora, con residencia en la capital, y a sus subordinadas, las Juntas Subalternas municipales. La primaria era obligatoria, de tal forma que a los padres y tutores que no cumplían con esta disposición se les imponía una multa. Las escuelas públicas en todo el Estado, eran 136, de las cuales 24 se encontraban en la capital; las parroquiales eran 29, en 71 se pagaba alguna cuota y 31 eran sostenidas por la Sociedad Católica. El Seminario seguía como instituto abierto a todos, tanto en la primaria anexa como en los estudios medios y superiores. El Seminario llegó a tener dos escuelas, una en Tancanhuitz y otra en Moctezuma, abiertas a todos. En 1890 había 804 escuelas, luego vino un descenso, ya que en 1899 eran 689, en 1910 eran 511, en 1913 eran 368 y en 1919 solamente 155 (Montejano y A., 1979).

Desde 1826, siendo Gobernador José Ildefonso Díaz de León se preveía en la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de San Luis Potosí la disposición que en materia de instrucción pública decretaba el artículo 263 "*El Congreso verá como la primera y más sagrada de sus obligaciones, la instrucción de los habitantes del Estado y la buena educación de la juventud*" y en el artículo 264 señalaba que "*El mismo formará el plan general de instrucción con respecto a las diversas circunstancias de los potosinenses y con arreglo a las leyes de la federación"* (Pedraza, 1975).

En el Reglamento para uniformar la Instrucción Primaria en el Estado de San Luis Potosí del año 1871 se señala que el Gobernador provisional del Estado Libre y Soberano de San Luis Potosí, Presidente del Supremo Tribunal de Justicia Vicente Chico Sein y con las facultades que la ley le confiere considera importante uniformar la educación de la juventud, aprobando y publicando el decreto que contiene las siguientes disposiciones:

> Capítulo I De las Juntas, de su objeto y fondos
>
> 5.- El objeto único de las Juntas Inspectora y Subalternas, es promover la instrucción del pueblo y mejorar por este medio su condición social.
>
> 6.- Establecerá... una Escuela Normal para los que se reciban de profesores y otras para las señoras que quieran ser profesoras y en lo sucesivo y cuando el haber del tesoro de la junta lo permita, se crearán también escuelas dominicales para adultos.
>
> Capítulo II Del número de individuos que formarán las Juntas.
>
> Capítulo III De los requisitos indispensables que deben tener los individuos que sean miembros de las Juntas.
>
> 13.- Deberán saber leer y escribir
>
> 14.- Serán de honradez notoria y de empeño decidido por la instrucción e instituciones del pueblo.
>
> Capítulo IV De la renovación de las Juntas
>
> Capítulo V De los dependientes de la Junta
>
> Capítulo VI Del nombramiento de dependientes.
>
> Capítulo VII Del tesorero

Capítulo VIII Del secretario

Capítulo IX De los profesores y profesoras

31.- Los Preceptores y Preceptoras así como sus respectivos ayudantes se sujetarán en todo a lo que expresa el artículo 1º del Reglamento de Escuelas y sus honorarios serán los que la Junta, atendidas las circunstancias de sus fondos, asignare.

Capítulo X Del escribiente de la secretaría, colector municipal y mozos de aseo.

Capítulo XI De las sesiones

Capítulo XII De las comisiones

Capítulo XIII Del reglamento de escuela

41.- La Junta directora formará un reglamento de escuelas que regirá en todas las del Estado y comprenderá los puntos siguientes

1º Requisitos para la adopción de preceptores

2º Horas de estudio

3º. Autores que sirvan de *testo* y sistema de enseñanza

4º Forma de letra que se deberá enseñar.

5º Obligaciones de las comisiones de vigilancia

6º Exámenes privados y públicos.

7º Materias que indispensablemente se deben enseñar.

8º Si se permite o no a los preceptores enseñar estudios que no sean rigurosamente de instrucción primaria.

9º Si se les permite o no a los preceptores recibir alumnos de paga.

10º Requisitos con que los preceptores no puedan admitir algunos niños o los puedan despedir.

11º Establecer una Escuela Normal.

Capítulo XIV De los exámenes

Capítulo XV De la Escuela Normal

48.- los requisitos para ser cursante en ella, son:

1º Tener 16 años cumplidos.

2º Saber leer, escribir, la primera parte de la gramática, de la aritmética hasta acabar los quebrados comunes, doctrina cristiana, Historia sagrada y Urbanidad.

49.- El cursante que cumplido un año, no manifestare adelantos, será despedido y lo será también si su conducta fuere mala según informes del director.

Capítulo XVI. De la reforma del reglamento general.

En la *Memoria* de Junta Inspectora de Instrucción Primaria del Estado de San Luis Potosí del año de 1861 hace referencia a la necesidad de establecer Juntas Subalternas que auxilien a la Inspectora de la capital, mencionando a las ya establecidas en Rioverde, Ciudad del Maíz, Catorce, Venado, Matehuala, Cedral,

Salinas, Guadalcázar, Hedionda, Bocas, Soledad, Ahualulco, Mesquitic, Pozos y Villa de Iturbide; estando pendientes la designación de otras. Entre los objetivos que pretendía la Junta Inspectora era el de uniformar la enseñanza en todo el Estado, así como la educación de la mujer porque:

> lo consideran importante y está convencida de que un día la verdadera emancipación de la muger, que la coloque a la altura a que el cristianismo y la civilización moderna la tienen destinada, le ha devenir de las escuelas, puesto que siendo la influencia de la muger tan decisiva sobre el corazón del hombre, será tanto más benéfica esa influencia cuanto mayor caudal de instrucción haya en el entendimiento de la muger.

Pensamientos muy avanzados para su época.

En 1877 se editó un *Reglamento Interior de la Escuela Normal para Profesores* el cual contenía trece artículos, algunos de los cuales son:

> Artículo 1º. Todos los alumnos de la Escuela Normal deberán estar en el establecimiento a las siete de la mañana y a las dos de la tarde en punto de los días de trabajo, conforme lo previene el reglamento de escuelas vigente en su artículo 44
>
> Artículo 2º Un cuarto de hora después pasará lista el regente de estudios, anotando la falta de los alumnos que no se hallen presentes.
>
> Artículo 3º S un alumno, sin causa justificada, legare a tener sesenta faltas de asistencia, el director dará aviso a la Junta por conducto de su vigilante respectivo, para que esta determine su expulsión conforme al artículo 51 del reglamento de escuelas.
>
> Artículo 4º El director nombrará de entre los alumnos al que considere más a propósito por su aplicación, buena conducta y modales, para desempeñar el cargo de regente, siendo este un cargo honorífico y de distinción.
>
> Artículo 12º La distribución del tiempo era la siguiente: de 7 a 8 de la mañana, clase de francés, terminada esta habrá media hora de descanso. A las 8 y media, escuela práctica hasta las 11; de las 11 a las 12, estudio. A esta hora, salida. Por la tarde, de 2 a 3 estudio; de 3 a 5, escuela práctica; de 5 a 6 y media, descanso; de 6 y media a 9, cátedra en los demás ramos que comprende su curso.

Este *Reglamento* nos indica cuáles eran los conocimientos que se consideraba, deberían poseer los futuros docentes, la distribución del tiempo, las sanciones y recompensas al buen desempeño de los estudiantes normalistas. Sobre las Juntas nos habla Don Joaquín Meade en su "*Historia de la Educación en San Luis Potosí*" en el que menciona que "*de acuerdo con el nuevo reglamento para escuelas, inició sus trabajos la Junta de 1878 estableciendo dos escuelas más para*

párvulos y ordenando se hiciese un reglamento para párvulos" Menciona que en 1880 siendo Gobernador sustituto Don Francisco Bustamante se fundó la Escuela de Artes y Oficios Benito Juárez (el Gobernador Constitucional del Estado de San Luis Potosí D. Francisco Bustamante autorizó, junto con el Congreso, establecer en la ciudad una Escuela de Artes y Oficios) que después cambio de nombre al de Escuela Industrial Militar. La Escuela de Artes y Oficios para Señoritas fue fundada en 1881 a iniciativa de Don Manuel Muro.

La *Memoria* de los trabajos de la Junta Inspectora de Instrucción Primaria del año de 1881 tuvo como Presidente a Francisco de P. Segura y como Vice-presidente al Lic. José M. Aguirre y Fierro, contando además con siete Vocales, tres Suplentes y un Inspector. "*El ramo de la enseñanza pública es, sin duda alguna, la base en que debe descansar el engrandecimiento de las naciones y la escuela, el pórtico suntuoso del templo levantado a la civilización moderna*". En esta Memoria se plantea la necesidad de "*crear nuevas plazas en las escuelas, aumentar los sueldos a algunos profesores para que las remuneraciones estuviesen en proporción de los trabajos impendidos"* se manifiesta el problema de cubrir los gastos por el desequilibrio existente entre con el presupuesto asignado por lo que se enfatiza la necesidad de equilibrar los fondos destinados a la instrucción, reconociendo la importancia de administrar eficientemente los recursos ya que se contaba con un presupuesto de $38, 129.92 el cual se vio favorecido por la cesión del impuesto del medio por ciento sobre conductas que realizó el Ejecutivo del Estado a la Junta.

La *Memoria* consigna que desde 1879 se establecieron las clases de Lógica, Matemáticas y Física en la Escuela Normal para Profesoras y se señala la importancia de implementar un nuevo Reglamento que detallara las obligaciones de

los catedráticos, señalara el tiempo destinado a la enseñanza—aprendizaje de las mismas, y que marcara los requisitos que debían cubrir las personas que sin ser estudiantes de la mencionada Institución quisieren cursarlas. El proyecto para regular estos estudios fue iniciativa de la Srita. Profra. Josefa Negrete mismo que entró en vigor el 1 de Agosto. Asimismo se señala que en el mismo centro escolar se establecieron las cátedras de Dibujo y de Física. Se señala la importancia de contar con una estadística actualizada que detalle la cantidad de niños en edad escolar, el número de establecimientos primarios que se necesitan en el Estado y de los medios necesarios para extender la instrucción a todos los Municipios de la entidad. Se relatan las visitas efectuadas por el C. Inspector a las Juntas Subalternas que se desempeñan en las diferentes comunidades del interior del Estado, siendo estas las de Charcas, Venado, Moctezuma, Matehuala, Villa de Reyes, Mexquitic, Ahualulco, Villa de San José, San Nicolás de los Montes, C. de Valles, Valle del Maíz, Coscatlán, Axtla, Tamazunchale, Aquismón, Rayón, y Tancanhuitz.

Menciona que el número de escuelas sostenidas por la Junta era de 38, siendo 12 de niños, 11 de niñas, 4 de párvulos, 7 de adultos, 1 de adultas, 1 objetiva y 2 normales. El número de alumnos matriculados ascendía a 4,852, distribuidos en 2,167 niños; 1,258 niñas; 616 párvulos; 664 adultos; 63 adultas y 83 normales. El incremento en relación al año anterior fue de 353 alumnos. De los 4,852 alumnos matriculados solamente asistieron a las escuela 3,081 por lo que el índice de deserción fue en ese año de 36.50%. Se reflexionaba sobre el número de planteles que se necesitaban, ya que en ese tiempo el total de escuelas en el Estado era de 125 y se estimaba la necesidad e contar con 500 cuando menos, para la enseñanza de 100,000 niños.

Tabla 2.
Relación de libros que editó la Junta Inspectora de Instrucción Primaria en el año de 1881.

Relación de libros que se editaron en la imprenta de la Junta a cargo del Sr. Vicente Exiga	
Gramática 1ª. parte	4,000 ejemplares
Ortología	2,000 ejemplares
Aritmética 3ª. parte	2,000 ejemplares
Poesías	2,000 ejemplares
Geometría	2,000 ejemplares
Religión Demostrada	2,000 ejemplares
Aritmética 1ª y 2ª parte	2,000 ejemplares
Total	16,000 ejemplares

Elaboración propia. Dafne Evelia Reyes Guerra

Se hace notar que se aumentó la cantidad de libros que se imprimieron, siendo 6,000 ejemplares más que el año anterior. Si se suman los libros que se adquirieron para el Estado por no poderlos imprimir la Junta se tiene un total de 28, 705 ejemplares además de que a 19 de las Juntas Subalternas papel, plumas, pizarras, mangos, tinteros, pizarrines, y otros útiles escolares. Con una amplia visión se encargaron a los Estados Unidos una prensa y varios útiles de imprenta, con lo cual se buscaba reducir los gastos al imprimir ellos mismos los textos necesarios en las escuelas estatales.

En la *Memoria* de la Junta Inspectora de Instrucción Primaria de San Luis Potosí del año de 1882 cita al personal que la componía, estando constituida por Presidente, Vice-presidente, siete Vocales propietarios, cuatro Suplentes y un inspector. Las Comisiones en que se dividía eran las siguientes: Vigilancia, Hacienda, Créditos, De libros de asignatura e imprenta, De sistemas de enseñanza y academias, De inspección, De profesores. La Junta se ocupó de preferencia en llevar a cabo los cambios indicados se le dio preferencia a la Escuela Normal para Profesores, en donde, manifestaban, se hacía indispensable introducir una reforma radical a fin de que los futuros docentes tuvieran los conocimientos necesarios para desempeñar su profesión, de igual forma que al Abogado, al Ingeniero o al Médico ya

que “*al Maestro de escuela debe exigírsele idéntico requisito para que la sociedad pueda confiarle sus más sagrados intereses”* y se añade “*a pesar de que no se comprende o no se quiere comprender aún la elevada misión del maestro de escuela, lo cierto es que nunca habrá sacerdocio más noble , que aquel que en sus funciones nos acerca al honroso puesto de padre de familia*”· Por lo anterior se acordó quedara como director de la Escuela Normal al Profesor Juan Rentería, y como Vice-Director al Profesor Félix Guerra. Llama la atención lo señalado en esta Memoria respecto al llamado de atención que realizó el C. Paulo Colunga, Inspector de Instrucción Primaria en 1881 que al rendir su informe de labores “*llamaba fuertemente la atención de la inspectora, por segunda vez, acerca de los pocos adelantos conseguidos por los alumnos que concurrían al expresado establecimiento así como sobre los imperfectos conocimientos por ellos adquiridos en el espacio de tres años*”. Se señala también la importancia que ya tenía la elaboración de un periódico llamado “*La Instrucción Primaria*” como medio para informar sobre temas pedagógicos, órgano que fue de la Academia de Profesores y que después quedó a cargo de la Junta Inspectora. Se hace mención a los libros de texto los buenos resultados de la instrucción pública dependen de la uniformidad de la enseñanza, así como de la buena elección de los libros de texto se propuso se dirigiera una circular a los Gobiernos de los Estados a fin de que enviarán los libros que usaban para su estudio.

Esta *Memoria* consigna que la escuela de niños de San Juan de Guadalupe fue una de las primeras que fundó la Compañía Lancasteriana, teniendo entre sus aulas cada año un número aproximado de 100 alumnos. Menciona el hecho de que las escuelas de párvulos, de reciente fundación, cuentan con numerosos asistentes,

haciéndose indispensable instalar nuevos planteles por los resultados obtenidos. El número de escuelas que en 1882 estuvieron al servicio de la niñez potosina fueron 37; 11de niños, 10 de niñas, 4 de párvulos, 8 de adultos, 1 de adultas, 1 objetiva y 2 normales. El número de alumnos matriculados fue de 4, 435 distribuidos de la siguiente manera: 608 párvulos, 1 982 niños, 1 318 niñas, 402 adultos, 60 adultas y 65 normales. Si se señala que los habitantes del municipio de San Luis Potosí en esa época eran aproximadamente 60, 000 las personas que recibían educación era cercano al 8% del total. Se establecen algunas características de los planteles educativos, nombrándolos por número, lo cual cambió bajo la conducción del Profesor David G. Berlanga como Director General de Educación Primaria y Normal, lo cual quedó consignado en la Revista "*El Porvenir Escolar*" con fecha 15 de julio de 1912 en la que se publica la relación de las escuelas oficiales de la capital en la cual se substituyen los números que se empleaban por nombres de los héroes de la Patria, religiosos notables, potosinos y maestros ilustres, que dando como sigue: Escuela No. 1 "Mariano Jiménez", No. 2 "Mariano Arista", No. 3 "Ponciano Arriaga", No. 4 "Josefa Ortiz de Domínguez", No. 5 "Benito Juárez", No. 6 "Julián de los Reyes", No. 7 Ignacio Aldama", No. 8 "Pedro Vallejo", No. 9 "Miguel Hidalgo", No. 10 "Fray Bartolomé de las Casas", No. 11 "Ignacio Allende", No. 12 "Fray Pedro de Gante", No. 13 "Melchor Ocampo", No. 14 "Anastasio Leija", No. 15 "José María Morelos", No. 16 "Fray Diego de la Magdalena", No. 17 "Sebastián Lerdo de Tejada", No. 18 "Lic. Verdad", No. 19 "Ignacio Zaragoza", No. 20 "José Rosas Moreno", No. 21 "Bibiano G. Casamadrid", No. 22 "Josefa Negrete", No. 23 "Ildefonso Díaz de León", No. 24 "Manuel José Othón", No. 25 "Vicente Chico Sein", No. 26 "Anastasio

Guerrero”. (Se escribió en la revista el nombre de Anastasio cuando en realidad era Austasio. Muro: 1899: 250)

En el año de 1894 se editó el *Reglamento de la Escuela Industrial Militar* siendo Gobernador Constitucional del Estado Don Carlos Diez Gutiérrez el cual contenía 54 artículos, algunos de los cuales son los siguientes:

> Artículo 1º La Escuela Industrial Militar tiene por objeto la educación de los jóvenes de la clase menesterosa de la sociedad, enseñándoles un arte u oficio con que puedan subvenir a sus necesidades y ser ciudadanos útiles y hacer que se generalice y perfeccione en el Estado el conocimiento de las artes y oficios de más utilidad, y de la disciplina y táctica militares.
>
> Artículo 2º Las materias de enseñanza serán por ahora las siguientes:
>
> I. Las comprendidas en la Ley de Instrucción Primaria vigente en el Estado.
> II. Dibujo lineal y sus diversas aplicaciones a las artes.
> III. Dibujo de ornato, modelado en yeso y talla en cantería.
> IV. Carpintería....
> V. Herrería....
> VI. Imprenta, encuadernación y rayado de libros
> VII. Litografía
> VIII. Sastrería
> IX. Zapatería
> X. Canto y música instrumental
> XI. Telegrafía
> XII. Idioma inglés
> XIII. Instrucción militar
>
> Artículo 4º Las obras que se ejecuten en el Establecimiento se harán por cuenta de éste, el que suministrará los materiales, herramienta y útiles necesarios.
>
> Artículo 5º Deberá procurarse que los objetos que se fabriquen sean de los que necesite la Escuela o las Oficinas y demás Establecimientos del Gobierno.

Podemos decir que las Juntas de Instrucción fueron el medio por el cual la educación en nuestro Estado comenzó a consolidarse y a lograr resultados loables por el contexto en el que se desarrollaron. La participación de la comunidad es digna de mención ya que el respeto y apoyo que se brindó al trabajo de hombres y mujeres

comprometidos con la enseñanza fue uno de los pilares que permitió su consolidación entre la sociedad de la época.

Bibliografía

Libros

Bazant, M. (1993) *Historia de la educación durante el Porfiriato*. México: El Colegio de México

Compére, M.M. (2002) La cuestión de las fuentes en la historia de la educación en Civera, A.; Escalante, C.; Galván, L.E. (Coords.) *Debates y desafíos en la Historia de la educación en México.* (pp. 237-260) México: El Colegio Mexiquense, A.C.: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

Falcón, R. (1984) *Revolución y caciquismo San Luis Potosí 1910—1938*. México: El Colegio de México

Gonzalbo A, P. (2005) La influencia de la Compañía de Jesús en la sociedad novohispana del siglo XVI en Vázquez, Josefina Zoraida (Introducción y Selección) *La educación en la historia de México* (pp. 29-48) México: El Colegio de México

Kaiser S., A. (1977). *Biografías de San Luis Potosí*. San Luis Potosí: Gobierno Constitucional del Estado de San Luis Potosí. Instituto de Cultura de San Luis Potosí. Archivo Histórico del Estado de San Luis Potosí

Lauda M., R. A. Ponencia "*Modelos y tendencias de la gestión educativa actual*" 2º Seminario de Actualización en Investigación Educativa 2012. Universidad Marista

Lazarín, M. F. (2002) Fuentes para la historia de educación en México en Civera, A.; Escalante, C.; Galván, L.E. (Coords.) *Debates y desafíos en la Historia de la educación en México.* (pp. 261-268) México: El Colegio Mexiquense, A.C.: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

Martínez J., A. (2005) La educación elemental en el Porfiriato en Vázquez, Josefina Zoraida (Introducción y Selección) *La educación en la historia de México* (pp. 105-143) México: El Colegio de México

Meade, J. *Historia de la Educación en San Luis Potosí*. México. Diario inédito, número 2

Meade, J. y Almanza, R. (1989) *Los Agustinos en San Luis Potosí*. Archivo Histórico del Estado de San Luis Potosí. México.

Memoria de los trabajos de la Junta Inspectora de Instrucción Primaria durante el año de 1861. San Luis Potosí. San Luis Potosí. Tip. de G. Dávalos

Memoria de los trabajos de la Junta Inspectora de Instrucción Primaria durante el año de 1881. San Luis Potosí. Imprenta de la Instrucción Primaria, dirigida por Vicente Exiga.

Memoria de los trabajos de la Junta Inspectora de Instrucción Primaria durante el año de 1882. San Luis Potosí. Imprenta de Dávalos

Millán, A., et al. (2007) *Calidad y efectividad en instituciones educativas*. México: ITESM/TrIllas

Montejano y A., R. (1979) *Síntesis histórica de la educación en el Estado de San Luis Potosí*. Biblioteca de Historia Potosina. Serie cuadernos 72. San Luis Potosí: taller Linotipográfico "Evolución"

Monroy C., M. I.; Calvillo U. T. (1997) *Breve historia de San Luis Potosí*. Serie Breves Historias de los Estados de la República Mexicana. México: El Colegio de México, Fondo de Cultura Económica

Monroy H., G. (1985). *Política educativa de la Revolución 1910—1940*. México: Sep Cien de México

Morales B., R. (1991) LA Evangelización Franciscana del Norte de México en Calvillo U., T. (Presentación) *Girones de Historia*. (pp. 301-304) Archivo Histórico del Estado de San Luis Potosí.

Muro, M. (1899) *Historia de la Instrucción Pública en San Luis Potosí*. San Luis Potosí: Imprenta, Litografía, Encuadernación y Librería de M. Esquivel y Compañía.

Nérici, I. G. (1975) *Introducción a la supervisión escolar*. Argentina: Editorial Kapelusz

Pedraza, J. F. (1975) *Estudio Histórico—Jurídico de la Primera Constitución Política del Estado de San Luis Potosí (1826) y Reproducción facsimilar de la misma*. Biblioteca de Historia Potosina. Serie Documentos 5. México: Academia de Historia Potosina, A.C.

Pérez G., M. Á. (2005) *Desarrollo de habilidades del personal directivo en instituciones educativas*. México: Editorial Trillas /ITESM

Reglamento de la Escuela industrial Militar (1894) Tip. de la E. I. Militar, dirigida por Jesús E. Sierra

Reglamento Interior de la Escuela Normal para Profesores (1877) San Luis Potosí. Tip. de la Instrucción Primaria, a cargo de Jesús A. Sierra

Reglamento para uniformar la Instrucción Primaria en el Estado de San Luis Potosí del año 1871

Rockwell, E. (2002) Imaginando lo no-documentado: del Archivo a la Cultura Escolar en Civera, A.; Escalante, C.; Galván, L.E. (Coords.) *Debates y desafíos en la Historia de la educación en México.* (pp. 207-234) México: El Colegio Mexiquense, A.C.: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

Wiles, K. (2009) *Técnicas de supervisión para mejores escuelas*. México: Editorial Trillas

Hemerografía

Revistas

El Porvenir Escolar. Tomo I. Julio 15 de 1912 Número 9

ELEMENTOS A CONSIDERAR PARA LA GESTIÓN DE UN MODELO CENTRADO EN EL APRENDIZAJE

ELEMENTS TO BE CONSIDERED FOR MANAGING A LEARNING—CENTRED MODEL

Ma. del Rosario Landín Miranda
Profesora—Investigadora
Facultad de Pedagogía
Universidad Veracruzana
Región Poza Rica
rlandin@uv.mx

Resumen

Dado que existe a nivel mundial un movimiento de reformas educativas con un enfoque pedagógico basado en la promoción del aprendizaje, es de nuestro interés hacer un análisis de algunos aspectos que consideramos deben tomarse en cuenta al momento de gestionar un modelo basado en dicho enfoque: primero, hacer un abordaje del por qué y dónde surge el hablar de un modelo centrado en el aprendizaje, segundo, identificar dos implicaciones educativas que tiene este modelo, abordo el concepto de educación y de formación integral; un tercer aspecto lo es aquellos elementos fundamentales que están detrás de este modelo para su implementación: formación estratégica, formación didáctica y el papel del currículum flexible. Por último, planteo algunas reflexiones en torno a la implementación de este modelo, en especial desde el contexto de la Universidad Veracruzana.
Palabras clave: Educación, Formación integral, Currículum

Abstract

Due to the existence of a worldwide trend of educacional reforms pedagogically oriented to promote learning, it is of my interest to analize some aspects that are key to be considered when managing a model based on that premise. First of all, I aim to locate the rational and origins of the learning—centred approach; second, I will comment on two educational implications that this model may have — related to the concept of education and integral «bildung». A third aspect is related to the funding elements that are behind the model for is implementation: strategic bildung, didactic bildung and the role of flexible curriculum. Last but not least, I present some reflections about implementing a model of this kind, especially embeded in the context of the Universidad Veracruzana.

Introducción

En estos momentos, en cualquier espacio educativo, estamos escuchando expresiones como "la enseñanza basada en el aprendizaje", "el aprendizaje centrado en el estudiante", "el aprendizaje significativo", "aprender a aprender", entre otras. En efecto, existe a nivel mundial un movimiento de reformas educativas con un enfoque pedagógico basado en la promoción del aprendizaje, nada fácil, cuando este enfoque exige de sus principales actores educativos: académicos, estudiantes y, por qué no decirlo, de las autoridades educativas, una asimilación profunda de dicho enfoque que permita promover una verdadera transformación en la docencia, en las aulas y en las instituciones educativas.

Por la complejidad que implica abordar un modelo centrado en el aprendizaje trataré, en este momento, primero de hacer un abordaje del por qué y dónde surge el modelo centrado en el aprendizaje, segundo, identificar dos implicaciones educativas que tiene este modelo, abordo el concepto de educación y de formación integral; un tercer aspecto lo es aquellos elementos fundamentales que están detrás de este modelo para su implementación: formación estratégica, formación didáctica y el papel del currículum flexible. Por último, planteo algunas reflexiones en torno a la implementación de este modelo, en especial desde el contexto de la Universidad Veracruzana.

El texto que aquí se presenta tiene como fundamento la experiencia vivida como actora, profesora e investigadora en un proceso de reforma educativa[1] basada

[1] El Modelo Educativo Integral Flexible, MEIF es el nombre que se le ha dado a la reforma educativa que desde 1999 se ha implementado de manera gradual en la Universidad Veracruzana. Esta reforma educativa ha generado un interesante trabajo: cursos, talleres, investigaciones; diálogos y

en el aprendizaje centrado en el estudiante. Esta experiencia me permite afirmar que el abordar un análisis sobre las implicaciones que tiene la puesta en marcha de un modelo centrado en el aprendizaje, es difícil y peligroso, pues éste sugiere, invita e inspira a hacer explícito lo implícito, a explorar dimensiones prohibidas y muchas de las veces ignoradas. Considero, desde mi forma de mirar a este modelo que, un análisis que aborde tales dimensiones permite ver con claridad aquello que impide y limita todo esfuerzo de cambio, más aún, cuando este cambio se está gestando en una realidad compleja y contradictoria como lo son las universidades mexicanas y, en particular, la Universidad Veracruzana.

¿Por qué hablar de un modelo centrado en el aprendizaje?

Ante la dinámica del mundo real actual, diversos organismos comenzaron a plantear la necesidad de una reforma del sistema educativo a nivel internacional. En efecto, se comenzó con el diseño de una política educativa que promoviera una reforma basada en modelo centrado en el aprendizaje, en la formación integral y en la flexibilidad curricular.

Al respecto, la comisión de la UNESCO ha hecho todo un análisis sobre las características de la sociedad actual y sus retos para el siglo XXI a través de las diversas Conferencias Regionales e Internacionales, donde se ha reconocido que las instituciones escolares deben de promover una educación permanente y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Pues la educación y el aprendizaje se

debates a fin de poder comprender su filosofía e identificar aquéllos aspectos necesarios para que esta reforma promueva una verdadera transformación educativa.

presentan como una de las llaves de acceso al siglo XXI lo que implica fundamentalmente insistir en que las escuelas promuevan el *aprender a aprender.*

Esto lleva a la revisión de todos los niveles de escolaridad formal, considerando que el aprendizaje va más allá de los espacios áulicos. Es necesario un modelo donde se integre una visión holista de la formación y se diseñe un sistema educativo capaz de articular con armonía sus etapas para el desarrollo pleno de los individuos. Ello exige un sistema flexible y diversificado capaz de promover experiencias significativas de aprendizaje que doten de herramientas para la vida.

Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL (2007), en las últimas décadas los países latinoamericanos han hecho un gran esfuerzo por aumentar la cobertura y extensión de la educación obligatoria, lo que generó un aumento cuantitativo del acceso educativo no acompañado de una transformación cualitativa del sistema educativo que atendiera la pertinencia, eficiencia, relevancia y equidad que demandaba dicho aumento. Esto hizo evidente en los años 90's el agotamiento de los sistemas educativos tradicionales.

Este grave problema llevó a que los encargados de las políticas educativas más que centrar su atención a la cobertura de la educación, se centraran al problema de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Según la CEPAL y la UNESCO, actualmente los niños se incorporan a un sistema que ofrece servicios muy diferenciados, pero que paradójicamente se ven afectados por las desigualdades estructurales. Esto dificulta que la educación sea igual para todos y con las mismas oportunidades. Así pues hablar de una educación de calidad para todos, además de responder a una exigencia de equidad, debe ser relevante y pertinente a un contexto social determinado. Esto refiere a que los

contenidos del aprendizaje deben ser adecuados a las exigencias de la sociedad y al desarrollo integral del individuo, en congruencia con sus necesidades específicas.

La UNESCO, a través del informe Delors (1996, pp. 95-108) plantea cuatro pilares de la educación que han fundamentado hasta el momento las reformas educativas en diversas universidades a nivel mundial y que permitirían atender los aspectos antes señalados.

- Aprender a conocer. Este pilar referido al aprender a aprender hace énfasis a promover en el sujeto una mente bien ordenada que le permita comprender cómo integra la información de su entorno. Ello implica el desarrollo de habilidades de pensamiento que favorezca su juicio crítico, la curiosidad intelectual y la autonomía de pensamiento.
- Aprender a hacer. Relacionado con el anterior, significa el desarrollo de la habilidad que un sujeto debe adquirir para el ejercicio práctico de su profesión. Se trata de una cuestión heurística, del cómo un estudiante integra y desarrolla una determinada actividad en tiempo y espacio; es decir, cómo el estudiante manifiesta la integración de su competencia.
- Aprender a vivir. Se requiere el orientar a que una persona se de cuenta que es un sujeto social donde el respeto y reconocimiento a la diversidad del otro es parte fundamental de su condición de vida. Es fundamental llevar a toda persona a que descubra quién es para que de esta manera pueda establecer relaciones armónicas y de empatía hacia los demás.
- Aprender a ser. Base del pilar anterior, pues es el darse cuenta que una persona es un ser humano integrado por cuerpo y mente; por inteligencia,

sensibilidad, razonamiento y espiritualidad. Así pues es reconocer que es una unidad compleja con sentimientos, pensamientos, sueños e imaginación, viviendo en una sociedad impregnada de diversidad.

De acuerdo con la dinámica de globalización que en estos momentos vivimos y que tiene su impacto en todas las esferas de nuestra existencia, donde las grandes masas de información circulan sin control, se hace necesario el conocer cómo se construye el saber, por ello el aprendizaje más importante es el de *aprender a aprender.* De acuerdo con una concepción constructivista del aprendizaje escolar, aprender a aprender implica centrar la atención al cómo promover el aprendizaje y el uso adecuado de estrategias cognitivas, de estrategias metacognitivas y modelos conceptuales (andamios del aprendizaje y del pensamiento). Aprender a aprender supone dotar al individuo de herramientas para aprender y de este modo desarrollar su potencial de aprendizaje. Pero ello requiere considerar dentro de los espacios escolares diversos aspectos fundamentales los cuales veremos a continuación.

El modelo centrado en el aprendizaje: implicaciones educativas.

La educación

¿Qué implica el hablar de un modelo centrado en el estudiante? Esta pregunta me lleva a realizar un análisis de un aspecto que ha sido gravemente confundido en los espacios escolares: *la educación.* Desde mi punto de vista para llegar a comprender un modelo centrado en el aprendizaje, debemos de tener claridad en el sentido y significado que damos a dicho aspecto.

La educación es tan amplia y compleja de definir, sin embargo, ésta ha sido reducida y confundida a lo escolar, al aula, a la planeación sistemática y a los

espacios lineales de tiempo y espacio. Esto tiene graves consecuencias con respecto a la forma de concebir y mirar la docencia, la enseñanza, el aprendizaje, los procesos de formación; la escuela, el currículum, la sociedad.

De acuerdo con Calvo (2008):

> La educación no es solamente un acontecer lineal en el tiempo dentro de un período definido, sino que es un devenir complejo, de avances y retrocesos, de contradicciones y oposiciones, algunas solucionables y otras irreductibles a unidad alguna, llevado a cabo en espacios y tiempos múltiples y diversos. Por eso, la educación es eminentemente histórica. (p. 163)

Estos aspectos son difícilmente de comprender, identificar y vivir en los espacios áulicos, los cuales en la mayoría de los casos están impregnados de la rutina y el pragmatismo. Según el mismo autor, "la escolarización es básicamente secuencial de acuerdo a la sucesión cronológica del calendario escolar y llevada a cabo en lugares predeterminados. En ella, el aprendizaje debe evaluarse objetivamente según procedimientos técnicos en lo posible". (p. 164)

Por lo anterior, comprendemos por qué cada cultura escolar gestada en cada escuela lleva a priorizar el protagonismo docente, donde su autoridad se refleja en el control de exámenes y la medición del aprendizaje. Sin embargo, tanto la educación como el aprendizaje, querámoslo o no tienen lugar dentro y fuera de la escuela, gracias a espacios, tiempos y lenguajes diversos a los de la vida escolar formalizada. Esto hace que tanto el aprendizaje como la educación sean todo un misterio.

Por otro lado, al ser la esencia de la educación la formación integral de toda persona, se convierte en la base principal de la sociedad, en la base para su existencia. Sin educación no hay sociedad, afirmación hecha en la Conferencia Mundial de la Educación Superior para el Siglo XXI. La educación garantiza la continuidad de su sociedad y transmite el saber teórico y práctico, así como las

normas elaboradas y la experiencia acumulada por la humanidad a lo largo de toda su historia. Crea las capacidades que permiten a la sociedad proseguir su camino, progresar, innovar y cambiar, incluso en el propio ámbito de la economía. Pero sabemos que estamos en una dinámica de globalización que plantea, a la educación, grandes retos. Por ello, es urgente encontrar las orientaciones adecuadas para hacer de la educación una herramienta sólida la cual no pierda su esencia, pues como lo plantea Jacques Delors (1996) en este siglo XXI, "la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él". (p.95)

Si bien entonces, abría que preguntarse dentro de cada comunidad académica qué concepto tenemos de educación, cómo la pensamos, vivimos, imaginamos; preguntarse si dentro y fuera de los espacios áulicos promovemos procesos genuinamente educativos que nos llevan a ser gestores o mediadores de procesos aprendizajes o, simplemente somos transmisores y receptores lineales de información.

Los modelos centrados en el aprendizaje tienen una base fundamental: el educar para toda la vida, lo que implica un aprendizaje sólido donde el ser humano pueda enfrentar los actuales retos de un mundo, insisto, cada vez más globalizado que lleva a tensiones como: enfrentar lo mundial y lo local, la tradición y la modernidad, la identidad y la diversidad, el mundo real y el mundo imaginario.

La formación integral

Ahora más que nunca, quienes estamos en el complejo campo de la docencia y, en especial, de la docencia universitaria, debemos comprender lo que significa lo

educativo y lo escolar, lo cualitativo y lo cuantitativo, la enseñanza y el aprendizaje, el conocimiento y la información, la evaluación y la medición. Puesto que los cambios provenientes de los avances científicos y tecnológicos han provocado grandes transformaciones en las áreas económica, social y cultural, lo que exige un replanteamiento de los espacios educativos en los diversos niveles. Pues creo que, como educadores, necesitamos cuidar de la formación integral del aprendiz para que él pueda aprender a pensar de una manera más global e integral, a reflexionar, a crear con autonomía soluciones a los problemas, estimulando el pleno desarrollo de su inteligencia, en la cual comprendemos también está incluida su inteligencia emocional.

Debemos atender lo que Morin (2001) acertadamente expresa:

> La educación debe favorecer la aptitud natural de la mente para plantear y resolver los problemas esenciales y, correlativamente, estimular la plena utilización de la inteligencia general. Este empleo máximo necesita del libre ejercicio de la facultad más expandida y más viva durante la infancia y la adolescencia: la curiosidad, muy a menudo sofocada por la instrucción, cuando por el contrario se trataría de estimularla o, si está dormida, de despertarla. (p. 48)

Al respecto Paulo Freire ya planteaba que toda enseñanza exige investigación lo que lleva a tomar en cuenta que la curiosidad ingenua del educando, al volverse más metódica, rigurosa, consciente, transita de lo ingenuo a lo epistemológico. La curiosidad epistémica para Freire (1999) es:

> Inquietud indagadora, como inclinación al desvelamiento de algo, como pregunta verbalizada o no, como búsqueda de esclarecimiento, como señal de atención que sugiere estar alerta, forma parte integrante del fenómeno vital. No habría creatividad sin la curiosidad que nos mueve y que nos pone pacientemente impacientes ante el mundo que no hicimos, al que acrecentamos con algo que hacemos. (p. 33)

Curiosidad epistémica que orienta el camino para la búsqueda de la identidad en un mundo perplejo de diversidad, de racionalidad extrema y altamente tecnificada.

Es incuestionable, tenemos que cuidar en el aprendiz de su formación integral, lo que implica el desarrollo de sus inteligencias, de su pensamiento y de su espíritu, mediante el desarrollo de la capacidad de resolver problemas y articular conocimientos, reconociendo, sobre todo la inscripción corporal del conocimiento, en la cual la emoción presenta un papel relevante como potencializadora de acciones y reflexiones inherentes a los procesos de aprendizaje.

Bajo nuestro punto de vista, esto presupone concebir al aprendiz como un sujeto activo en el proceso de observación de su realidad, constructor y reconstructor del conocimiento, al mismo tiempo, un aprendiz autónomo con relación al medio, capaz de elegir prioridades, de saber "navegar" en búsqueda de nuevas informaciones, de reconocer la veracidad de sus fuentes, lo que significa un aprendiz/aprendente que es autoorganizador, autoproductor y autodeterminado en relación a su entorno.

Tales aspectos requieren una visión constructivista, interaccionista, socio—afectiva en la comprensión de los fenómenos educativos, donde la interacción es la condición necesaria para todo proceso de construcción del conocimiento, tanto la interacción con los objetos como con los demás sujetos. Presupone la existencia de procesos dialógicos y cooperativos que permiten el intercambio intelectual que actúa como factor necesario para el desarrollo del pensamiento. Las relaciones cooperativas presuponen una descentración del pensamiento para que haya coordinación de diferentes ideas, de diferentes argumentos y puntos de vista.

Por ello, el enfoque centrado en el aprendizaje tal como la CEPAL (2007) también lo afirma, requiere de una visión constructivista del aprendizaje lo que hace puntual alusión al manejo y promoción de las estrategias de aprendizaje. El objetivo

último de las estrategias de aprendizaje es enseñar a pensar: educar al alumno para lograr su autonomía, su estabilidad emocional y juicio crítico. Se debe de desarrollar la capacidad de reflexionar críticamente sobre los hechos propios y, por tanto, sobre el propio aprendizaje, de tal manera que la persona logre mejorar su práctica en el aprendizaje diario, convirtiendo esta tarea en una aventura personal en la que a la par que descubre el mundo del entorno, profundiza en la exploración y conocimiento de su propia personalidad. Esto permite al sujeto recrear y adaptar los conocimientos y destrezas a lo largo de toda la vida, adecuándose a los cambios económicos, sociales y culturales de la nueva sociedad del conocimiento.

Elementos a considerar en un modelo centrado en el aprendizaje

Existen elementos fundamentales básicos que se deben considerar para la puesta en marcha de un modelo centrado en el aprendizaje. En este momento, abordo tres elementos que considero deben ser reflexionados a fondo para identificar aquello que limita, obstaculiza o interfiere en la implementación de dicho modelo. Elementos que, gracias a la investigación que realicé con respecto al Diplomado de Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo *DHPCyC*[2] de la Universidad Veracruzana considero, son fundamentales.

Una formación estratégica

De acuerdo con Nisbet y Shucksmith (1987), los logros en el aprendizaje son porque se ha desarrollado un amplio repertorio de estrategias que permiten ser elegidas para ser utilizadas en determinadas situaciones, adaptándolas con

---

2 Algunas reflexiones y afirmaciones que aquí presento se desprenden de la investigación que he realizado sobre el programa del Diplomado de Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo DHPCyC de la Universidad Veracruzana.

flexibilidad y precisión para saber actuar en ellas. Ellos definen *una estrategia* como: "las secuencias integradas de procedimientos que se eligen con un determinado propósito" (p. 22). Esto nos lleva a considerar que, la estrategia implica proceso, procedimiento, tiempo y lugar; aspectos de interés en la formación basada en el desarrollo de habilidades de pensamiento y el aprendizaje.

Al reflexionar brevemente el contexto de donde proviene la palabra "estrategia", es posible identificar algunos rasgos significativos para hacer transferencia al sentido aquí abordado. La estrategia nace dentro del contexto militar donde se preparaba a los hombres para saber actuar en determinadas situaciones y ubicarse en posiciones acertadas de ataque; tal situación implica observación y reflexión para saber actuar y aplicar las técnicas necesarias de ataque.

Estos elementos transferidos al contexto académico permiten abordar cuestiones de análisis y aportaciones, pues dentro de la didáctica mucha confusión ha recibido la utilización de técnicas como base para el desarrollo del aprendizaje, situación errónea, pues hay que saber distinguir entre una técnica y una estrategia,

> *Las técnicas* pueden ser utilizadas de forma más o menos mecánica, sin que sea necesario para su aplicación que exista un propósito de aprendizaje por parte de quien las utiliza; *las estrategias*, en cambio, son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objeto relacionado con el aprendizaje (las cursivas son mías). Es decir, la estrategia se considera como una guía de las acciones que hay que seguir, y que, obviamente, es anterior a la elección de cualquier otro procedimiento para actuar. (Nisbet y Shucksmith, 1986; Shmeck, 1998; Nisbet, 1991; citados en Monereo, 1998, p. 23).

En efecto, la estrategia está en el interior del profesorado mientras que las técnicas están en su exterior, estas últimas funcionan como apoyo para el pensamiento estratégico del profesorado. Por lo regular dentro de la academia, en el nivel superior, suele confundirse la estrategia y la técnica. Desde nuestro punto de

vista éstas no son lo mismo y mucho daño ha causado su confusión dentro de los ambientes áulicos.

En este sentido, a *la estrategia didáctica* la podemos definir como:

> Tener la capacidad de ver y pensar la relación existente entre los factores que intervienen en el aula para poder tomar decisiones racionalmente sobre el cómo actuar en determinadas situaciones de aprendizaje, y saber cómo la propia actuación del profesorado afectará las acciones futuras de los estudiantes y las de este mismo. (Definición propia)

Esto implica que en el desarrollo de un procedimiento para resolver una tarea concreta, se debe analizar sus ventajas y/o desventajas; reflexionar el cómo y el por qué se deben de utilizar determinadas actividades para su desarrollo, y por último, el profesorado debe saber modelar todo ello y actuar junto con los/las estudiantes. Sin lugar a dudas, esta forma de aprender, a través de la toma consciente de decisiones facilita el aprendizaje significativo. (Ausubel citado en Monereo, 1998; Ausubel citado en Díaz y Hernández, 1998).

Una formación didáctica.

De acuerdo con el estudio realizado, pudimos encontrar que la docencia en la Universidad Veracruzana se ha desarrollando sin una formación didáctica previa que permita al profesorado comprender las cuestiones muy particulares de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como lo hemos visto, la didáctica ha sido sinónimo de "recetas técnicas sobre el *cómo enseñar* lo cual, en la mayoría de los casos, hace que se vuelvan frías, mecánicas, asimétricas, y enfocadas a la memorización de contenidos; es decir, un énfasis de qué (contenido) y el cómo enseñar (procedimiento/técnica), perdiendo la noción de *tiempo*, de *contexto* y las *características de los sujetos*. (Landín, 2009 p. 46)

De acuerdo con el mundo tan acelerado y complejo en el que ahora vivimos, se requiere de una didáctica que tenga como base un nuevo rol del profesorado: facilitador y promotor del aprendizaje; una didáctica que favorezca la reflexión, la crítica; la gestión y la construcción del conocimiento.

> Entonces se alude a una competencia didáctica que genere las condiciones para un aprendizaje reflexivo, significativo y de por vida. Pero todo ello, ¿qué implica? Estamos ante lo que Brockbank y McGill (2002) plantean, “con el fin de promover las ideas, la práctica y el procedimiento del aprendizaje reflexivo, el profesorado tiene que participar en él y modelar esas ideas, prácticas y procedimientos que conducen a ese aprendizaje”. (p.27)

Es aquí donde encontramos otras de las exigencias de la didáctica, que el profesorado durante el desarrollo de la didáctica se centre en *el procedimiento* (procedimiento/estrategia basada en procesos). El procedimiento es la forma como se trabaja dentro del aula, la forma como se realiza la tarea.

Centrar la atención en *el proceso* implica conciencia de cómo el profesor/a *modela un procedimiento* que va acompañado por “un conjunto de conductas, cualidades, valores y destrezas en relación con los alumnos y en presencia de ellos” (Brockbank y McGill 2002, p. 79), que envuelven a toda situación de enseñanza y aprendizaje, pero que, la mayoría de las veces, el profesorado no *se da cuenta* de ello. De acuerdo con Landín, 2009, hacer explícito el procedimiento:

- es abrir un diálogo con los/las estudiantes, haciendo explícitas las ideas, intereses y significados, lo cual favorece la interacción para *discutir* y *analizar*;
- es arribar al metaprocedimiento y a una reflexión sobre la práctica, lo cual lleva a observar:
    - qué hay detrás del contenido que se aborda,
    - los propósitos de la sesión,
    - el proceso de evaluación, y
    - cómo se actúa en esta situación (p.48)

Por otro lado, se requiere de una didáctica que tenga como base el desarrollo de la habilidad de comunicación. Pues el mundo es tan abierto y en constante

interconexión que exige a toda persona en diversos contextos el manejo de habilidades comunicativas verbales, por escrito y no verbales; ello con la visión interdisciplinaria polivante de nuestros saberes, así como el conocimiento de aquellos procedimientos y actitudes que permitan romper las fronteras del espacio físico, cultural y disciplinar. Se exige entonces una competencia profesional de la docencia basada, de acuerdo con Martínez (2001) en:

> El conocimiento de nuevos códigos y nuevas posibilidades y sistemas de comunicación que permitan hoy a la humanidad no sólo conservar la información y transmitirla a otros sino sobre todo seleccionar, organizar y crear nueva información de forma transversal superando las clásicas parcelas que bajo la forma de disciplinas del conocimiento han caracterizado la historia de la técnica, de la ciencia y del saber en general. (p.33)

El profesorado debe poseer una competencia en cuestiones transversales y para ello se requiere tener mayor cultura general, interés, voluntad y sensibilidad ante lo nuevo. El profesorado ha de comprender y estar en condiciones de que su función es la de ser cada día más un gestor del conocimiento más que un transmisor.

El currículum flexible. Una herramienta para el desarrollo de un modelo centrado en el aprendizaje.

Con los aspectos anteriormente abordados podemos afirmar que un modelo centrado en el aprendizaje, fundamentalmente requiere de un currículum flexible.

Posiblemente sea la tarea más importante, pero a la vez, la más difícil en la reforma de los planes de estudio universitarios. La tradición pesa mucho y es difícil superar la idea que los planes formativos se presentan en propuestas cerradas y predeterminadas en las que el protagonismo principal corresponde a los profesores.

Pensar en un currículum exige que tanto profesores, autoridades y estudiantes tengan clara la idea lo que éste significa y cómo en su construcción, configuración y desarrollo está determinado, como ya lo he dicho antes, por el propio concepto que

se tenga sobre educación. El currículum es fundamental para la construcción de una determinada vida académica, es quien orienta las acciones y el papel de cada uno de los actores.

El currículum de acuerdo con Sánchez, (1995):

> Debe ser considerado como aspecto fundamental en la definición y funcionamiento de la estructura académico—administrativa de las instituciones y derivarse del **modelo educativo** (las negritas son mías) adoptado por la institución, es decir, debe traducir su misión, sus fines y la concepción de las relaciones con la sociedad, el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje; mismos que deberán reflejarse en el conjunto de las decisiones normativas, organizacionales y académicas que definan tanto el diseño curricular como la estructura académico—administrativa. (p. 16)

Esta definición permite abordar la distinción entre currículum y un modelo educativo. Si bien, un modelo educativo es una representación sintética—conceptual con respecto a lo que idealmente orienta los procesos educativos, se aborda el concepto de hombre, sociedad, cultura, valores; representación que también sustenta la manera cómo se orientarán los procesos de formación y aprendizaje en un determinado tiempo y lugar.

Un modelo educativo se integra, en su momento, por ciertas teorías o enfoques pedagógicos que permiten orientar a diseñadores curriculares y profesores en la elaboración y análisis de los planes de estudio; en la sistematización y desarrollo de los programas de estudio y sus propuestas metodológicas de enseñanza y aprendizaje.

Un modelo educativo es el gran patrón conceptual donde se encuentran las cuestiones filosóficas, ontológicas y epistemológicas que orientan toda práctica educativa en determinado momento histórico y social.

El currículum es entonces un instrumento que permite concretizar dicho modelo educativo. El currículum, por ello tiene diversos significados y características.

Según Alba, (2002) “un currículum es una propuesta política—educativa integrada sintéticamente por aspectos culturales, estructurales formales y procesales prácticos. Propuesta que es impulsada por diversos sectores sociales y cuyos intereses son diversos y contradictorios” (p. 38), lo que lleva a que un currículum tenga un carácter histórico y no mecánico y lineal.

Al respecto, el currículum en las diversas culturas académicas ha sido concebido como algo estático, ahistórico donde se enfatiza y arraiga la fragmentación en la formación tanto disciplinar como profesional. Como sabemos, los currícula, en su concepción tradicional, han sido el reflejo de la organización académica por áreas disciplinarias en facultades, institutos y escuelas independientes que frecuentemente operan de manera aislada y con un enfoque unidisciplinario. Esto ha hecho que la estructura física de una institución, el trabajo académico y administrativo sea rígido y lineal donde la carga académica está orientada a cursos teóricos y encerrados en espacios áulicos lo que promueve una formación eminentemente teórica, descuidando la formación para la investigación, el autoaprendizaje y la capacidad para la toma de decisiones.

Por ello, un modelo centrado en el aprendizaje requiere para su desarrollo y operación de un currículum que permita dentro de cada espacio áulico promover las herramientas para el aprendizaje y la formación integral.

El currículum flexible dadas sus características permite el desarrollo de procesos educativos que permiten la construcción de experiencias de aprendizaje en diversos tiempos y espacios. El currículum flexible según Soto (s/f), se basa en el principio de que la educación debe centrarse en el aprendizaje de formas y métodos de pensamiento e investigación, bajo un enfoque holístico que rescate y ponga en

práctica la formación integral y autónoma del estudiante, contando para ello con la participación directa y activa de éste en el diseño de su plan de estudios y en los procesos formativos, promoviendo el ejercicio investigativo y el trabajo interdisciplinario como formas didácticas idóneas.

Por ello es fundamental el concebir el currículo como *red interactiva* en constante expansión y movimiento, un currículo *en acción* que está en proceso de construcción, deconstrucción y reconstrucción, en proceso de auto-organización a medida que la tela de eventos y procesos de aprendizaje progresa, a partir de flujos dinámicos de cambios, análisis y síntesis autorreguladores cada vez más complejos. Un currículo es una red compleja, imprevisible y dinámica, características de los sistemas abiertos auto-reguladores y que reflejan la cultura del cambio en vez de saberes acumulados.

Conclusión

Los aspectos que aquí he abordado, me llevan a no dejar de lado, desde una perspectiva ontológica y epistemológica las siguientes sugerencias:

1. Ahora se necesita ver al tiempo no como un tiempo venidero, un futuro no estrictamente programable, ni anticipable en objetivos rígidos.
2. Aprovechar los riesgos, incertidumbres, problemas, situaciones dilémicas para asumir una actitud de esperar lo inesperado, para nombrar lo innombrado, claro está, con una actitud indagativa—valorativa que lleve a excavar más allá de la tierra removida; para escudriñar en lo oculto, pues es allí donde podemos aproximarnos a comprender las relaciones y los

significados de la realidad académica que se vive dentro de la Universidad Veracruzana.

Pero, ¿cómo lograr todo ello? desde mi experiencia sugiero continuos diálogos, un trabajo colegiado puntual, pero sobre todo, un proceso de formación permanente que permita al profesorado vivir verdaderos estados metacognitivos para llevarle a "darse cuenta" que, cuando se habla de un modelo centrado en el estudiante, en nuestro caso, como lo es el Modelo Educativo Integral y Flexible se está aludiendo a una flexibilidad en los espacios académicos, lo que implica un rompimiento de aulas y de esos "rollos intelectuales" a veces sin sentido, que sólo asfixian y paralizan. Se alude a la apertura de un pensamiento que permita la revisión introspectiva de formas de pensar y actuar, muchas de las veces, permeadas por la rutina y la inercia, todo ello dentro de un contexto académico e institucional que las ha determinado durante años.

Pues el contexto nos genera, a veces sin darnos cuenta, la rutina, el conformismo, llegando a vivir un simple "aquí" y "ahora"; viciando las formas de pensar y actuar, no importan la edad ni la condición social, cultural y académica. Nada más aterrador para matar la frescura del pensamiento que nos ayuda a mantener viva la experiencia para el aprendizaje y la aventura para el conocimiento.

No podemos negar que, con las características del contexto mundial, la globalización, los avances científicos y tecnológicos; el rompimiento de fronteras, la superación de los paradigmas en la ciencia, exigen la transformación de las prácticas educativas dentro de los espacios educativos, exigen de la Universidad Veracruzana un replanteamiento de su misión, su visión y, su quehacer con el contexto social.

Bibliografía

Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.

Calvo, C. (2008). *Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación*. Chile: Nueva Miranda EDICIONES.

Campirán, A., Guevara, R., *et al*. (2000). *Habilidades de pensamiento crítico y creativo*. Colección HIPER—COL. Nuevo Modelo Educativo. México: Universidad Veracruzana.

CEPAL. (2007). Panorama Social de América Latina. ONU. Recuperado el 19 de septiembre de 2012, de http://www.eclac.cl/cgibin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/5/30305/P30305.xml&xsl=/dds/tpl/p9f.xsl

De Alba, A. (2002). *Currículum. Crisis, mito y perspectivas.* Colección EDUCACIÓN. México: CESU—UNAM

Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana.

Díaz, B.F. y Hernández, R. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista.* México: McGrawHill.

Fernández, M.E. (2001). *Educar en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.

Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores.

House, E. (1997). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.

Landín, M. (2010). Consideraciones pedagógicas desde el paradigma de la complejidad. Ideas, reflexiones y propuestas. En Jiménez, O. (Coord.). *Procesos curriculares*, (pp. 155-167). Universidad Veracruzana.

Landín, M. (2009). Pensamiento crítico y formación didáctica: condiciones que la favorecen, en *ERGO Revista de Filosofía*, No. 24. Universidad Veracruzana

Landín, M. (2003). *Evaluación del programa del Diplomado de Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo de la Universidad Veracruzana: transferencia a la práctica docente*. Tesis doctoral

inédita. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Barcelona, España.

Lipman, M. (1996). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Edición de la Torre.

Martínez, M. (2001) *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. España, DESCLÉE DE BROUWER, S.A.

Monereo, C., et. al. (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del Profesorado y aplicación en la escuela.* España: GRAÓ.

Morin, E. (2003). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. España: Paidós Studio.

Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje.* Madrid: Santillana.

Parejo, J. (1995). *Comunicación no verbal y educación. El cuerpo y la escuela.* España: Paidós.

Sánchez, S. (1995). *Modelos académicos*. México: ANUIES.

Soto, P. *Propuesta para un modelo curricular flexible*. Recuperado el 19 de septiembre de 2012, de: http://www.anuies.mx/servicios/p_auies/publicaciones/revsup/res085/txt10.htm

Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

Tedesco, J.C. (2000). *Educar en la sociedad del conocimiento.* México: Fondo de Cultura Económica.

UNESCO. (1998). *La educación superior en el siglo XXI*. Visión y práctica. Conferencia mundial sobre la Educación Superior. Paris. Recuperado el 19 de septiembre de 2012, de: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

MODELO DE GESTIÓN PARA LA INTRODUCCIÓN DE LOS RESULTADOS CIENTÍFICOS EN LOS CENTROS EDUCACIONALES

A MODEL FOR MANAGING THE INTRODUCTION OF SCIENTIFIC RESULTS IN EDUCATION CENTERS.

Yamilé García Ríos
Universidad de Ciencias Pedagógicas "Juan MarinelloVidaurreta¨
Matanzas. Cuba
Margarita González González
Universidad de Matanzas "Camilo Cienfuegos"
Matanzas. Cuba

Resumen

El objetivo de la presente investigación es elaborar un modelo de gestión para la introducción de los resultados científicos en los centros educacionales, que contribuya a incorporar la introducción de los resultados científicos dentro de las funciones de dirección en los directivos de los centros educacionales. Se utilizaron métodos teóricos y empíricos para la recogida de la información relacionada con la temática. El modelo de gestión que se presenta abarca rasgos existentes de tres modelos de gestión que se utilizan en la educación, parte de la realización de un diagnóstico que tiene en cuenta la influencia de factores externos e internos que afectan directamente este proceso. Tiene cuatro etapas fundamentales: introductoria, analítica, operativa y de control, con sus objetivos, los componentes que actúan en cada una de ellas y sus relaciones, lo cual posibilita lograr que el proceso de introducción de los resultados científicos en los centros educacionales ocurra de manera ágil y eficiente para la necesaria transformación de la realidad educativa. El modelo de gestión elaborado fue sometido a criterio de especialistas, con resultados satisfactorios.
Palabras claves: gestión educativa, introducción de resultados, investigación educativa

Abstract

The objective of the present investigation is to elaborate a model of management to introduce scientific results in educative institutions. The objective is to contribute to the development of scientific results introduction as part of the leading functions of principals at schools. Different theoretical and empirical methods were to collect the information. The model presents the features of thee different models used in the educative process; it has four main stages: introductory, analytic, operational and control. All of these stages present their objectives, a component which acts in each of them and their relations making possible the accomplishment of the process of introduction of scientific results in educative institutions in the needed easy and efficient way to transform the reality. The model of management elaborated was submitted to the criteria of specialists with great results.
Key word: educative management, introduction of scientific results, educative research.

Introducción

Toda institución escolar necesita de una estructura de organización interna, generalmente prevista en alguna legislación, donde el consejo de dirección es el encargado de gestionar la actividad educativa, en esta dirección los centros educacionales deben caracterizarse por el logro de esa organización interna, sin la cual es imposible acercarse desde posiciones científicas a la solución de los problemas educacionales.

En esta línea la gestión educativa debe responder a la satisfacción de necesidades reales y actuar como impulsor del dinamismo interno de las escuelas, tomando en cuenta los aspectos relevantes que influyen en las prácticas cotidianas, la experiencia de los participantes, el reconocimiento en su contexto y las problemáticas a las que se enfrentan.

La escuela cubana actual posee un personal científico preparado, capaz de dar soluciones basadas en métodos científicos a problemáticas que presentan alumnos y profesores en sus aulas, de lo cual se encarga la investigación educacional, lo que favorece a la generalización de los resultados científicos obtenidos y aplicados a la práctica cotidiana.

El problema a investigar se formuló de la siguiente manera: ¿Cómo contribuir a mejorar la gestión en los centros educacionales para introducir los resultados científicos de la investigación?, y se consideró como objetivo: Elaborar un modelo de gestión para la introducción de resultados científicos en los centros educacionales.

Para el estudio de la esencia del objeto y su fundamentación teórica se utilizaron métodos teóricos tales como: el análisis y la síntesis, la inducción y deducción y el histórico lógico.

Los métodos empíricos que permitieron caracterizar el nivel de introducción de los resultados científicos en la práctica educativa, fueron esencialmente la encuesta utilizando como técnica el cuestionario y la entrevista a directivos y docentes, lo cual permitió realizar un diagnóstico, que concluyó con el análisis DAFO.El mismo fue utilizado en la toma de decisiones para identificar las principales fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades del problema que se aborda.

Se elaboró un modelo de gestión para la introducción de los resultados en los centros educacionales, el cual posee una fundamentación teórico—metodológica que abarca el marco teórico en cuestión, la determinación de indicadores de gestión para el diagnóstico, la determinación del diagnóstico actual con la influencia de factores externos e internos, la elaboración de premisas, principios y objetivos, las etapas de desarrollo del modelo y la relación entre sus componentes.

Antecedentes de la gestión. La gestión educativa dentro de la organización escolar.

La preocupación por movilizar a las personas hacia objetivos predeterminados, tiene antecedentes muy antiguos, pero es sólo a partir de la segunda mitad del siglo XX que se puede hablar propiamente de la gestión como campo disciplinario estructurado. Existen distintas maneras de concebir la gestión según sea el objeto del cual se ocupa y los procesos que estén involucrados como: “acción y efecto de gestionar, acción y efecto de administrar, conjunto de acciones y disposiciones que permiten el funcionamiento de la empresa, ideas y aplicaciones por la dirección de la misma” (Oceáno, 2000: pág. 143).

Otra visión de la gestión es la focalizada en la movilización de recursos. En esta perspectiva, plantea Casassus a la gestión como "una capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente, y los objetivos superiores de la organización considerada" (Casassus, 2000: pág. 3), o dicho de otra manera por Mayorga Moreno, la gestión es "la capacidad de articular los recursos de que se disponen de manera de lograr lo que se desea" (Mayorga, 2004: pág. 2).

La gestión como concepto ha sido importada a la educación desde la teoría de las organizaciones. Esto sugiere que la evolución del pensamiento relacionado con la gestión se acerca a la evolución del pensamiento de la educación. Este aspecto es un elemento favorable para establecer una relación adecuada entre gestión y educación.

A la gestión educativa, se le considera "como el conjunto de procesos, de toma de decisiones y ejecución de acciones que permiten llevar a cabo las prácticas pedagógicas, su ejecución y evaluación" (Unesco, 1996: pág. 4).

Por otra parte, se considera en la investigación la gestión como sustantivo que denota acción, una acción de carácter creativa, y como tal supone cierta intencionalidad y dirección de los sujetos implicados. Por eso la gestión educativa esta asociada con la planificación escolar.

También se entiende la gestión educativa, “como un conjunto de acciones articuladas entre sí, que posibilitan la consecución de la intencionalidad de la institución en el contexto externo y el contexto interno” (Pino, 2005: pág 12). En esta concepción no se precisa que acciones son esas, ni que actores deben ejecutarlas.

El contexto externo está constituido por todo lo exterior a la institución escolar, es decir, los padres y la comunidad, otras organizaciones sociales, el sistema legal, el cultural o el político. La escuela se nutre de su entorno, y en este sentido depende de él. Se sostiene que el contexto interno lo constituyen las personas que son los miembros de la organización, sin tener en cuenta las características individuales de las personas.

La interacción concreta de un sistema con sus entornos internos y externos, le es propia a dicho sistema, por ello se debe trabajar de manera cercana a la realidad, esto hace posible abrirse al sujeto y lograr comprender lo que dice el sentido común, que la gestión es trabajar con personas.

La dirección educacional y su relación con la gestión educativa.

Las organizaciones y las ideas relacionadas con las formas de dirigirlas existen desde la antigüedad, en documentos antiguos se muestran intereses encaminados a la coordinación y dirección de las empresas públicas, pero no es hasta el surgimiento del capitalismo manufacturero y la Revolución Industrial que la producción toma otras formas, momento este en que la dirección comienza a concebirse como ciencia.

Las organizaciones estables pueden ser entendidas como grupos humanos que existen por lo general en el marco de determinadas instituciones y en ciertos espacios sociales o comunitarios. La escuela o el sistema educacional en un plano más general, donde se crean condiciones para que existan organizaciones con objetivos definidos y con una regulación de su funcionamiento.

Las instituciones y en especial las educacionales surgen con un encargo social y cumplen una serie de funciones que determinan en buena medida el sentido de la actividad de las organizaciones que en ellas se crean.

La dirección educacional que se necesita para lograr una transformación efectiva de la realidad educativa, debe ser científica y objetiva. La dirección de cualquier proceso está caracterizada ante todo por la determinación de los objetivos, cuya formulación clara y científicamente fundamentada es decisiva para su éxito. Entre los objetivos y las funciones de dirección existe una interrelación dialéctica, ya que los objetivos determinan que se desea obtener y las funciones que actividades se deben realizar para alcanzarlos.

En todo sistema social, la realización de las funciones de dirección está sujeta a la ejecución de una multitud de distintos procesos. Entre los procesos de dirección y las funciones de dirección existen relaciones, pues estas últimas son igualmente indispensables y constituyen el ciclo único de dirección, para esto es necesario conocer el poder que se ejerce en la gestión o a través de la gestión a partir de las cuales se realiza o transforma la organización de la institución educativa y sus funciones de dirección (Sañudo, 2006).Los procesos principales constituyen la actividad de los directivos de todos los sistemas de dirección social. Los procesos de preparación y aseguramiento de la ejecución de las decisiones y el aseguramiento posterior de la ejecución de las decisiones tomadas. Los procesos auxiliares son procesos de carácter subordinado, servicio que implica el aseguramiento de la base material técnica del proceso de dirección, de preparación y reproducción de los materiales informativos, entre otros.

Las funciones de dirección se relacionan con las de gestión y se expresan como conjuntos de labores, tareas y actividades encaminadas a la elaboración y a la realización de transformaciones en el objeto de dirección que deben cumplir los organismos para lograr sus objetivos como son (Augier, 1999; Marrero, 2009; Pino, 2009; Sánchez, 1999; Rodríguez, 2011)

Planificación: Planear es la primera y más importante función de la dirección y constituye el punto de partida del ciclo de dirección. En su esencia presupone la necesidad de plantear los objetivos, la misión y la estrategia de la organización. En el desarrollo de la actividad de planear se hace necesario establecer los objetivos de la escuela como categoría rectora, en el se expresan los fines que se deben lograr. Es necesario que en este proceso se consideren las deficiencias que se han presentado en el trabajo de la institución, las barreras que se pueden presentar, así como las potencialidades que posee la institución para llevar adelante el trabajo en la nueva etapa que se avecina. Por otra parte, los objetivos deben ser concretados a su vez en metas (podrían ser considerados objetivos parciales enunciados en términos de resultados), las que a su vez deben dar origen a un sistema de acciones que permitan su cumplimiento.

Todo este proceso de trabajo en el desarrollo de la planificación debe realizarse sobre la base de la discusión colectiva con los diferentes colectivos de sujetos que intervienen o están relacionados con la institución escolar. La planificación presupone conocer y dominar los documentos que regulan y norman los aspectos más generales del trabajo de la escuela y que expresan la política educacional para un período determinado y la capacidad de adecuarlos al nivel de la estructura de que se trate, considerando todos los aspectos ya mencionados.

Organización: Esta función consiste en definir con quién, con qué y cómo se ejecutará lo planificado, implica además, la determinación de las relaciones que se establecerán entre los ejecutantes de la actividad y cómo se comunicarán entre sí. Es por eso, que en la organización se refleja como una actividad subjetiva de los hombres, donde lo planificado se hace efectivo en el plano organizativo, o sea, se asegura la red de relaciones del sistema de dirección, la conveniente coordinación y subordinación y sus vías de enlace.

En la función de organización es necesario también tener en cuenta las siguientes etapas: analizar que funciones debe cumplir cada uno y qué tarea es necesario realizar para cumplir los objetivos propuestos; definir las relaciones de subordinación entre los participantes, delegando la autoridad que a cada cual le corresponda; establecer las normas y procedimientos a utilizar en las interrelaciones entre los participantes e instruirlos en sus funciones y tareas; establecer las vías adecuadas para el flujo de la información; un aspecto importante de la organización lo constituye la división racional del trabajo, y los recursos de que se disponen.

Realización: Esta función se encuentra en estrecha relación con la de organización. La realización asegura el funcionamiento y el desarrollo normal del sistema de dirección, de acuerdo con los objetivos programados y las tareas concretas, mediante el se mantiene la organización establecida y la coordinación requerida entre los distintos elementos.

La realización puede manifestarse de diferentes formas, pero en ella siempre está presente la acción del que dirige sobre el subordinado para lograr que estos se eduquen en la mejor forma de actuación, tratando de lograr el mejor espíritu de trabajo colectivo, estimular lo bien hecho y censurar la mala actuación. Esta función

exige un contacto estrecho entre dirigentes y dirigidos, donde se pone de manifiesto la facultad del dirigente para guiar a los demás.

Control: El control es la función de dirección que tiene como objetivo comprobar el resultado real del trabajo. Es un conjunto de formas de actuar que permiten poner de manifiesto las dificultades que surgen en la práctica diaria, es imprescindible para regular todo el proceso e incluye el análisis de la información obtenida y la toma de decisiones. Cuando se realiza el control y no se valoran sus resultados o la acción del dirigente se queda ahí y no se adoptan las medidas necesarias el control se convierte en un objetivo en sí mismo y no cumple su función verdadera como parte de la dirección.

Para que en un centro escolar el control sea efectivo es necesario que aquellos que tienen que ejecutarlo dominen las normas, resoluciones y orientaciones que con respecto a la escuela se han establecido y basados en este conocimiento, conciban como un todo la dirección de la labor escolar, desde la planificación hasta el control. El control interno de la escuela tiene como toda actividad escolar sus objetivos y contenidos, así como diversos procedimientos para realizarlo.

La función de control consiste en la observación y comprobación de cómo se realiza lo previsto en la planificación, e implica el análisis de las causas de las desviaciones y la determinación de las medidas a tomar para su rectificación. Controlar no significa solo descubrir defectos, sino también revelar las mejores experiencias con el fin de divulgarlas y generalizarlas. El control debe ser sistemático, continúo, dinámico y debe abarcar todas las esferas de la actividad objeto de control. Son diferentes las exigencias que deben tenerse en cuenta para efectuar el control, entre ellas se destaca su aplicación en el momento más oportuno.

El control puede ser previo, corriente, posterior. Previo cuando se efectúa en el proceso de planificación, corriente cuando se ejecuta en el proceso de realización de los planes y posterior cuando comprueba hasta que punto se ejecutaron correctamente las decisiones. Al abordar el aspecto del control, no se debe dejar de hacer referencia a cómo éste nos permite analizar si se está cumpliendo el encargo que se ha dado a la institución escolar. El control posibilita realizar una evaluación de los resultados del trabajo y por tanto el control y la evaluación se dan en una interrelación dialéctica.

La eficiencia del trabajo del director esta condicionada, entre otros aspectos, por su estilo de dirección, la organización de su actividad laboral y de hecho la utilización racional del tiempo que dispone. De nada valdrá que el director este constantemente ocupado, si todo el tiempo lo emplea en tareas que no coadyuvan directamente al logro de los objetivos principales de la escuela. Cuando esto ocurre, pierde su capacidad de ver los problemas fundamentales, dentro de las situaciones concretas de su centro docente, y aunque haga grandes esfuerzos su labor será siempre limitada.

El director establece en su labor múltiples relaciones interpersonales basadas en la exigencia y ayuda mutua, ya sea con sus subordinados, con otros dirigentes, con los alumnos y con sus padres. En el desarrollo de esta dirección es importante la vinculación que se establezca con las organizaciones del centro por existir unidad de objetivos e intereses en la labor que cada uno realice.

Una mala organización en la labor del director, engendra falta de tiempo y frente a esto se ve obligado, en la mayoría de los casos, a aumentar su jornada laboral y adoptar falsos e inconsistentes procedimientos de trabajo. En todas estas

situaciones el director no tiene tiempo para la elevación de su nivel cultural y pedagógico, ni puede analizar las experiencias positivas de su escuela que pueden elevar el nivel de la actividad profesional de los docentes y ni siquiera pueda pensar en actividades para su recreación y esparcimiento. La dirección científica del trabajo escolar exige del director reflexionar sobre las acciones concretas a desarrollar para dar cumplimiento a las direcciones de trabajo planteadas, lo cual contribuirá a una gestión pedagógica eficaz que propicie los cambios educativos relacionados con las necesidades del entorno y se logre a nivel social una gestión educativa en función de la formación profesional y personal de los estudiantes en cada centro. (González, 2005).

La investigación educacional y la introducción de sus resultados en los centros educacionales.

En los momentos actuales se hace urgente la búsqueda de soluciones científicamente sustentadas que aseguren la eficiencia y eficacia de los procesos educativos para que las problemáticas y aspiraciones sociales encuentren su viabilidad en la formación de un hombre plenamente desarrollado. Este tema fue tratado por (Ponce y Ramírez, 2000)

El investigador no puede elegir un problema de investigación, sin estar involucrado en el contexto en el cual se desarrolla, existen problemas palpables dentro de su radio de acción que afectan la labor educativa, estos son los que requieren de la elaboración de diseños de investigación, que permitan llegar a soluciones confiables, que puedan ser introducidas en la práctica.

A partir de la conceptualización descrita de la investigación educativa y como fin de la misma (contribuir al cambio educativo), tiene sentido considerar que los impactos de las investigaciones en las Ciencias de la Educación haya que buscarlos en los resultados del cambio educativo, pudiéndose definir como las transformaciones intencionalmente logradas de concepciones, actitudes y prácticas de la comunidad educativa escolar que contribuyen a la educación desarrolladora de las personas.

> La ejecución de la investigación parte de una necesidad social relacionada con la solución de un problema práctico o con la generación de nuevos conocimientos. Asimismo, la vinculación de los resultados obtenidos con su aplicación a la vida social debe constituir un importante propósito del investigador (Ramírez y González, 2000: pág. 4).

Se considera como concepto de resultado científico de la investigación educacional:

> la contribución a la solución de un problema de investigación educacional previamente formulado, que se logra a partir de los recursos materiales y humanos disponibles, con el empleo de métodos, técnicas y procedimientos científicos, para cumplimentar los objetivos trazados y con ello transformar la práctica y/o la teoría pedagógica (Santana, 2006: pág. 10).

Considerando este concepto y asumiendo la concepción de gestión educativa analizada anteriormente, se define:

> la gestión en la introducción de los resultados como: la actividad de dirección que garantiza la adecuada planificación, organización, realización y control del proceso de introducción de los resultados científicos, una vez concluida la investigación o una de sus etapas, con el fin de transformar la práctica y/o la teoría pedagógica (García, 2007: pág. 12).

Es necesario, diferenciar el concepto de introducción del de generalización, definido en general como:

> [el] proceso de asimilación e implementación por parte de los Organismos de la Administración Central del Estado, Territorios, Empresas y otras Entidades Estatales, de aquellos resultados científicos y técnicos ya probados y útiles, generados en el país o fuera de este, que contribuyan a mantener o elevar la eficiencia, eficacia, calidad y competitividad en el cumplimiento de las producciones y los servicios. (CITMA, 2000: pág. 2).

Esto permite reconocer a la generalización de resultados de la investigación educacional como el proceso en el cual se implementan los resultados de la investigación en varios centros o todos los centros educacionales de un territorio dado, a nivel provincial o nacional.

> Si la finalidad de la investigación educativa es mejorar la educación, entonces una gran parte de la investigación actual en educación no ha cumplido con esta tarea. Muchas veces no nos ayuda a transformar la educación porque no entiende de manera adecuada la naturaleza y los problemas del cambio. (Kemmis, 1992: pág. 117).

En efecto, cuando se atribuye un papel determinante a la investigación educativa en el cambio, ello implica que debe también cambiar la forma en que hemos venido investigando hasta ahora y preguntarnos si ha contribuido de modo palpable al logro de la excelencia educativa. Es necesario considerar el papel de la investigación educativa en la gestión educacional, ya que ésta abarca todo el proceso de toma de decisiones respecto a los fines y funciones de la educación, las políticas, los programas y los planes para el sector. En este sentido, es frecuente la toma de decisiones sin que medie un basamento sólido, tampoco ha arraigado la comprensión de la gestión educacional como un auténtico proceso de investigación para la acción y en la acción, donde los cambios se promuevan a partir de la ciencia, y su introducción práctica sea una fuente enriquecedora para transformar la realidad educativa.

La introducción de los resultados científicos en la práctica presupone entre otros los siguientes elementos: trabajar en temas que hayan sido solicitados por los introductores; una adecuada relación entre los investigadores y los maestros que laborarán en la introducción; realizar trabajo de terreno para la aplicación de los resultados científicos y su generalización; la información sistemática durante el

desarrollo del trabajo a los funcionarios interesados sobre la marcha del mismo y los resultados que se van obteniendo; la presentación del informe a las autoridades competentes para su análisis y toma de decisiones, lo cual se debe lograr con la implicación de todos los docentes del centro en este proceso. (Ramírez, 2011).

Diagnóstico realizado para caracterizar el nivel de desarrollo de la introducción de resultados en la práctica educativa.

Para la realización del diagnóstico se tomaron como muestra 3 escuelas de los 3 niveles de enseñanza (círculo infantil, primaria y secundaria), consideradas centros de referencia en la aplicación de los resultados científicos.

Se realizó una encuesta a 30 docentes con el objetivo de conocer la implicación en el proceso de introducción de los resultados y la preparación que tienen para enfrentar este proceso. Las preguntas realizadas se corresponden con el conocimiento que deben tener los docentes sobre el centro en el cual laboran, el porqué se le llama centro de referencia, se le solicitó que valoraran su preparación para asumir el proceso de introducción de los resultados; se cuestionó acerca de cómo valoran la introducción de resultados científicos en la práctica pedagógica; al respecto se les solicitó que argumentaran sus experiencias en este proceso; se les interrogó además sobre las indicaciones que se reciben de instancias superiores para asumir esta tarea; su valoración sobre si el clima que existe en la institución es propicio para la introducción de resultados y la existencia de un mecanismo de seguimiento por la dirección para la introducción de resultados científicos.

Se realizó una entrevista a subdirectores de sedes pedagógicas municipales para conocer el quehacer investigativo actual de la provincia. Este instrumento se

dirige a indagar sobre la relación del Consejo Científico Municipal con los centros de referencia, consideran entre los aspectos a señalar las indicaciones que emite el Consejo Científico sobre los resultados científicos a introducir en los centros de referencia, y cómo se controla este proceso. También se cuestiona sobre cuáles son las acciones que ha desarrollado el Consejo Científico en función de la introducción de los resultados en los centros de referencia.

El instrumento fue aplicado a 15 subdirectores de sedes universitarias municipales, tres de ellos con una experiencia menor de diez años, cuatro entre diez y veinte años de labor y ocho con más de veinte años en la docencia, de ellos dos son profesores auxiliares, tres profesores asistentes y el resto instructores.

En el análisis de los resultados se realizó una matriz DAFO con el objetivo de conocer más puntualmente cuales son las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades de cada una de las problemáticas que se presentan:

Debilidades:

- Poca preparación de los directivos de los centros de referencias para enfrentar este proceso.
- No existen profesores en los centros de referencia con suficiente experiencia científica para asumir este proceso.
- Son pocos los resultados que se introducen.
- No se confiere al maestro del centro de referencia el rol protagónico que debe tener el proceso de introducción de resultados a la práctica.

Amenazas:

- Insuficiente información por parte de instancias superiores recibida sobre el proceso de introducción de los resultados.
- Los Consejos Científicos municipales no han atendido sistemáticamente el proceso de introducción de los resultados.

Fortalezas:

- Los docentes y directivos conocen la misión del centro de referencia en el cual laboran.
- Los docentes manifiestan la importancia de participar en este proceso.
- La formación de maestrantes y doctorantes que pueden sumarse a la introducción de sus propios resultados científicos.

Oportunidades:

- Importancia que se otorga en este momento por la sociedad a la necesidad de introducir los resultados de las investigaciones para lograr el cambio en la educación a partir de las investigaciones realizadas

El modelo que se propone deberá potenciar las fortalezas y oportunidades que se han planteado y orientar el trabajo a desarrollar para atenuar o eliminar las debilidades y amenazas planteadas, en función de contribuir al cumplimiento del encargo social de los centros de referencia, con un proceso de introducción de resultados más ágil y eficiente.

Modelo de gestión para la introducción de los resultados científicos en los centros educacionales.

El modelo de gestión elaborado posee una fundamentación teórico—metodológica, que abarca el marco teórico del modelo, la determinación de

indicadores de gestión para el diagnóstico, la determinación del diagnóstico actual con la influencia de factores externos e internos, la elaboración de premisas, principios y objetivos, las etapas de desarrollo del modelo y la relación entre sus componentes. (Figura 1).

En trabajos de tesis revisados se observaron modelos pedagógicos (Jiménez, 2007; Puerta, 1999) y modelos de gestión de los autores (González, 2006; Mayorga, 2005) en el presente trabajo se pretende tomar rasgos generales de un modelo pedagógico y un modelo de gestión, debido a que se confecciona un modelo de gestión aplicado a la práctica pedagógica en la introducción de los resultados.

El modelo de gestión que se presenta en la investigación, abarca rasgos existentes de tres modelos de gestión que se utilizan en la educación, estos fueron tomados con una visión de calidad total, reingeniería y comunicacional que complementan al modelo en cuestión.

El modelo de gestión propone ofrecer una visión de cómo se debe manifestar la gestión para la introducción de los resultados científicos en los centros educacionales, a partir del proceso de dirección y sus funciones, con la influencia de los factores externos e internos que operan en este proceso, los cuales son los encargados de orientar y cumplir con ese accionar científico que se pretende para el logro de la introducción de los resultados.

Esta gestión va más allá de la dirección basada en designar funciones, incluye un análisis de aspectos que se deben incorporar para que se logre por parte de los directivos una forma más eficiente de realizar la introducción de los resultados científicos en los centros educacionales.

Objetivos del modelo de gestión para la introducción de los resultados científicos:

- Brindar a los centros educacionales nuevos enfoques de gestión para la introducción de los resultados científicos.
- Integrar la gestión para la introducción de los resultados científicos a las funciones de dirección en los centros educacionales.
- Diagnosticar la situación de cada centro educacional en cuanto a la gestión de la introducción de los resultados científicos adecuándose a las necesidades actuales de la práctica pedagógica.
- Contribuir a crear las bases para lograr el mejoramiento de la gestión para la introducción de los resultados científicos.

Principios en los que se basa el modelo de gestión para la introducción de los resultados científicos.

- Proactividad: Realizar el análisis de las condiciones externas e internas de los centros de referencia para lograr adecuarse a su entorno y sus exigencias.

Se manifiesta en la interacción de sistemas, en este caso se fundamenta en la relación existente entre el centro de referencia y su entorno, destacando la importancia del macroentorno y microentorno del ámbito social que lleve a un clima propicio para el desarrollo del proceso de introducción de los resultados.

- Mejoramiento continuo: Permite incorporar acciones para el mejoramiento de la gestión para la introducción de los resultados científicos.

Presupone la incorporación de acciones preventivas que sean necesarias, a partir de que se detecten dificultades que se puedan presentar en cualquier etapa del

modelo, lo que conllevará a resolver problemáticas que aseguren la culminación exitosa del proceso de introducción de los resultados.

- Aprendizaje continuo: Que los conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes, contribuyan a modificar el comportamiento de las personas y de los directivos de los centros de referencia.

Comienza con la adquisición de conocimientos a partir de experiencias tomadas en este proceso, el desarrollo de las habilidades, capacidades y actitudes que contribuyan a modificar el comportamiento de los docentes del centro de referencia, incorporando conocimientos de metodología de la investigación educativa, elementos de la metodología propia de las asignaturas que se imparten, así como conocer cómo introducir resultados científicos, considerando que los docentes son los que van a implementar los cambios que surjan a partir de este proceso.

- Polivalencia: Aumentar las posibilidades del recurso humano en las decisiones para mejorar su desempeño y el de la organización.

Está relacionado con el anterior, se refiere a aumentar las posibilidades del recurso humano con que se cuenta en los centros de referencia, elevar su preparación para enfrentar este proceso, lo que hace necesario que se concientice la importancia del proceso de introducción de los resultados y cómo se puede revertir esto en una mejora del desempeño profesional, no solo individual sino de la organización.

- Creatividad: Crear un ambiente que propicie el desarrollo de iniciativas que ayuden al buen desempeño de la gestión para la introducción de los resultados científicos.

Aborda el desarrollo de iniciativas que pueden constituir puntos de partida para la investigación basada en resolver problemas pedagógicos que ocurran en su aula y definir las acciones a realizar para conducir la investigación científica en el centro de referencia. Se debe propiciar un ambiente participativo y desarrollador que permita la discusión de problemáticas existentes en el centro de referencia.

- Aplicabilidad: Lograr su aplicación según el estadio en el que se encuentre la gestión para la introducción de los resultados científicos.

Manifiesta el estado práctico de la aplicación de los resultados investigativos, esto se sustenta en un adecuado accionar por parte de los directivos, que propicie una eficiente gestión para la introducción de los resultados científicos.

Estructura del modelo de gestión.

Se concibe en el modelo, como muy importante el diagnóstico de la situación que presenta la gestión de la introducción de los resultados científicos en los centros educacionales. Los factores externos que intervienen en este proceso son: las estructuras de dirección provincial y municipal, los órganos de asesoramiento, la Universidad de Ciencias Pedagógicas con las Sedes Pedagógicas Municipales y el Sistema Provincial de Información, con su estructura. Se consideran factores internos: el claustro de docentes, considerando como tal al colectivo de docentes que labora en el centro, que se concreta en los colectivos de grado y resultan otro importante factor, los alumnos.

El modelo de gestión, concibe cuatro etapas: introductoria, analítica, operativa y de control. Estas etapas se manifiestan en las funciones de dirección que conllevan a lograr una eficiente gestión para la introducción de los resultados científicos, se

presupone una comunicación efectiva entre todos los factores y el control continuo, con énfasis en la retroalimentación.

Factores internos y externos considerados en el modelo de gestión para la introducción de resultados científicos en los centros educacionales.

Para su presentación y análisis se han dividido en factores internos y externos, tomando como criterio esencial la consideración de su subordinación a la estructura de dirección del centro.

Se analizarán a continuación, las funciones de cada uno de los elementos identificados en el modelo como factores internos, considerando en primer lugar a la estructura de dirección del centro educacional. El Consejo de Dirección del centro educacional, por las funciones que le corresponden es un elemento decisivo en el proceso de introducción de resultados científicos en estos centros, este órgano, entre sus funciones debe proyectar, ejecutar y controlar la política del centro en relación con el proceso que se analiza, fijando con claridad las líneas a seguir, proyectando los resultados a alcanzar y las vías para lograrlo.

Entre las vías para la regulación y el control del proceso pudieran señalarse las siguientes:

- El trabajo metodológico en su carácter de método de trabajo.(2009) Fonseca y Gómez
- Las reuniones del Consejo de Dirección para efectuar una valoración de la marcha del proceso de introducción de resultados.
- El desarrollo de controles a clases como vía para ofrecer el seguimiento adecuado a las acciones de introducción.

La evaluación final debe realizarse sobre la base de un grupo de indicadores previamente formulados para cada caso, en coordinación con los autores del resultado científico y sus introductores directos.

La tarea de primer orden para el director del centro educacional es incentivar la creatividad y propiciar en la escuela un ambiente de innovación e investigación constante, así como lograr que docentes desarrollen una actitud científica que les permita enfrentar la solución de sus problemas lo cual implica: identificarlos, plantearlos, diagnosticar su estado, determinar sus posibles causas, encontrar alternativas o vías de solución y controlar los resultados.

El claustro de docentes del centro educacional, es otro importante componente interno del proceso de introducción del resultado. Los docentes son los verdaderos protagonistas de este proceso, ya que son quienes llevan a la práctica, en la realidad educativa los resultados provenientes de trabajos investigativos, demostrando su veracidad y la conveniencia de su aplicación.

Los alumnos son también un factor interno, ellos son un rol activo en el proceso de introducción, por lo cual se debe trabajar por identificarlos con el mismo, exponiéndole sus finalidades esenciales.

Entre los factores externos se han incluido las estructuras de dirección a nivel provincial y municipal, los órganos de asesoramiento y la Sede de la Universidad Pedagógica en el municipio, como representante en el territorio de la Universidad de Ciencias Pedagógicas.

Estas estructuras pueden influir en el proceso, a través de las vías siguientes:

1. Preparación adecuada de los directivos de los centros educacionales.
2. Desarrollo del trabajo metodológico.

3. Elaboración de indicaciones que regulen y estimulen el desarrollo del proceso.
4. Valoración de la marcha y el efecto final de la introducción de los resultados.
5. Adopción de decisiones relacionadas con la posible generalización de los resultados.
6. Programación de eventos que favorezcan el intercambio de la labor desarrollada en centros educacionales.

Los órganos de asesoramiento deben mantener una relación muy fluida con los centros educacionales del territorio, evaluar qué resultados se introducirán y dónde, mantenerse actualizados de la marcha del proceso para regular el mismo con las sugerencias que permitan hacerlo más efectivo y de manera especial, contribuir a la divulgación de los logros obtenidos, de manera tal que se favorezca el proceso de generalización.

Las Sedes de la Universidad Pedagógica en los municipios, son también un importante factor en el proceso de introducción de resultados, considerando que aglutinan al personal más calificado del territorio, trabajan en la formación y superación de los docentes del mismo y que además deben ser un eslabón de comunicación de los introductores de los resultados con la Universidad.

Etapas de desarrollo del modelo.

El modelo consta de cuatro etapas, una etapa preparatoria que incluye la planificación de la introducción de los resultados científicos, una analítica que contiene la organización de la introducción de los resultados, una operativa que

propone la realización de la introducción de los resultados y una de control que presupone la evaluación del proceso de la introducción de los resultados científicos.El diagnóstico debe partir de la determinación de los indicadores a evaluar en la gestión para la introducción de los resultados científicos en los centros educacionales.

En la etapa preparatoria se encuentra la planificación de la introducción de los resultados científicos, en esta etapa se deben sentar las bases para lograr establecer una proyección que asegure un exitoso proceso,

La planificación en el modelo de gestión abarca todas las actividades que se deben realizar para comenzar este proceso, se deben orientar acciones para todos los elementos que intervienen, se deben cuantificar los recursos, coordinar los objetivos propuestos, es necesario establecer previamente qué es lo que debe lograrse, cuándo debe lograrse, cómo debe lograrse y quiénes son los responsables de que se logre el proceso en cuestión.

En la etapa analítica, se incluye la organización para la introducción de los resultados, en esta etapa se debe crear una red de relaciones en el centro educacionales, que asegure ante todo la integridad del sistema.

En la etapa operativa es donde propiamente se introducen los resultados, es decir, en esta etapa es cuando se llevan a cabo las transformaciones de la realidad educativa.

En la etapa de control se valoran los efectos de la introducción de los resultados, es la observación de cómo se corresponde el proceso de introducción de resultados, con la planificación realizada y los efectos esperados.

El modelo de gestión propone organizar el control de manera que permita conocer los efectos finales y garantizar la información oportuna sobre el grado de ejecución de la actividad y las dificultades surgidas en el proceso de introducción de los resultados, con vista a tomar medidas rectificadoras a tiempo lo cual permita evitar situaciones irreversibles.(Rivera, Santana y Ramírez, 2011)

El modelo de gestión le confiere a la retroalimentación un lugar preferencial, debe manifestarse en todas las etapas del modelo, sirviendo de eslabón de enlace para permitir valoraciones y sugerencias a tiempo que posibiliten una efectiva introducción.

Conclusiones

La labor desarrollada en la investigación permitió arribar a las siguientes conclusiones:

La gestión para la introducción de los resultados en los centros de referencia tiene sus fundamentos en la concepción general de gestión y de gestión educativa. El análisis de la bibliografía consultada permitió realizar precisiones de estos conceptos y a partir de ellos formular una definición de gestión para la introducción de los resultados científicos en los centros de referencia. El trabajo se sustenta en la concepción de modelo como resultado científico y los conceptos de modelos de gestión que permitieron considerar las características del modelo de gestión elaborado por la autora.

El diagnóstico realizado permitió conocer que es insuficiente la preparación de los directivos de los centros de referencia para enfrentar el proceso de introducción de los resultados; no existen docentes en los centros de referencia con suficiente

experiencia científica para asumir este proceso; se introducen pocos resultados científicos; no se le confiere al maestro del centro de referencia el rol protagónico que debe tener en el proceso de introducción de resultados a la práctica; la información por parte de instancias superiores recibida sobre el proceso de introducción de los resultados es insuficiente; los Consejos Científicos Municipales no han atendido sistemáticamente el proceso de introducción de los resultados. Aunque se demuestran todos estos resultados los docentes y directivos de estos centros manifiestan la importancia de participar en este proceso y sumarse a la introducción de sus propios resultados científicos.

La concepción del modelo de gestión para la introducción de los resultados científicos parte del diagnóstico de la situación de cada centro de referencia en cuanto a la gestión para la introducción de los resultados científicos, adecuándose a las necesidades actuales de la práctica pedagógica; con los objetivos de contribuir a crear las bases para lograr el mejoramiento de la gestión para la introducción de los resultados científicos; integrar la gestión para la introducción de los resultados científicos a las funciones de dirección en los centros de referencia y brindar a los centros de referencia nuevos enfoques de gestión para la introducción de los resultados científicos.

Este modelo comprende en su diagnóstico la influencia de factores externos e internos. Entre los factores externos se encuentran las estructuras de dirección (municipales y provinciales); los órganos de asesoramiento (Consejo Científico Municipal, Consejo Científico Provincial y el Sistema Provincial de Información); así como, el Instituto Superior Pedagógico y sus Sedes Pedagógicas Universitarias Municipales; entre los factores internos considerados está el Consejo de Dirección

del centro de referencia; el claustro de docentes y los alumnos que allí estudian. El modelo de gestión está formado por cuatro etapas, una preparatoria que incluye la planificación de la introducción de los resultados científicos, una analítica que contiene la organización de la introducción de los resultados, una operativa que propone la realización de la introducción de los resultados y una de control que presupone el control de la introducción de los resultados.

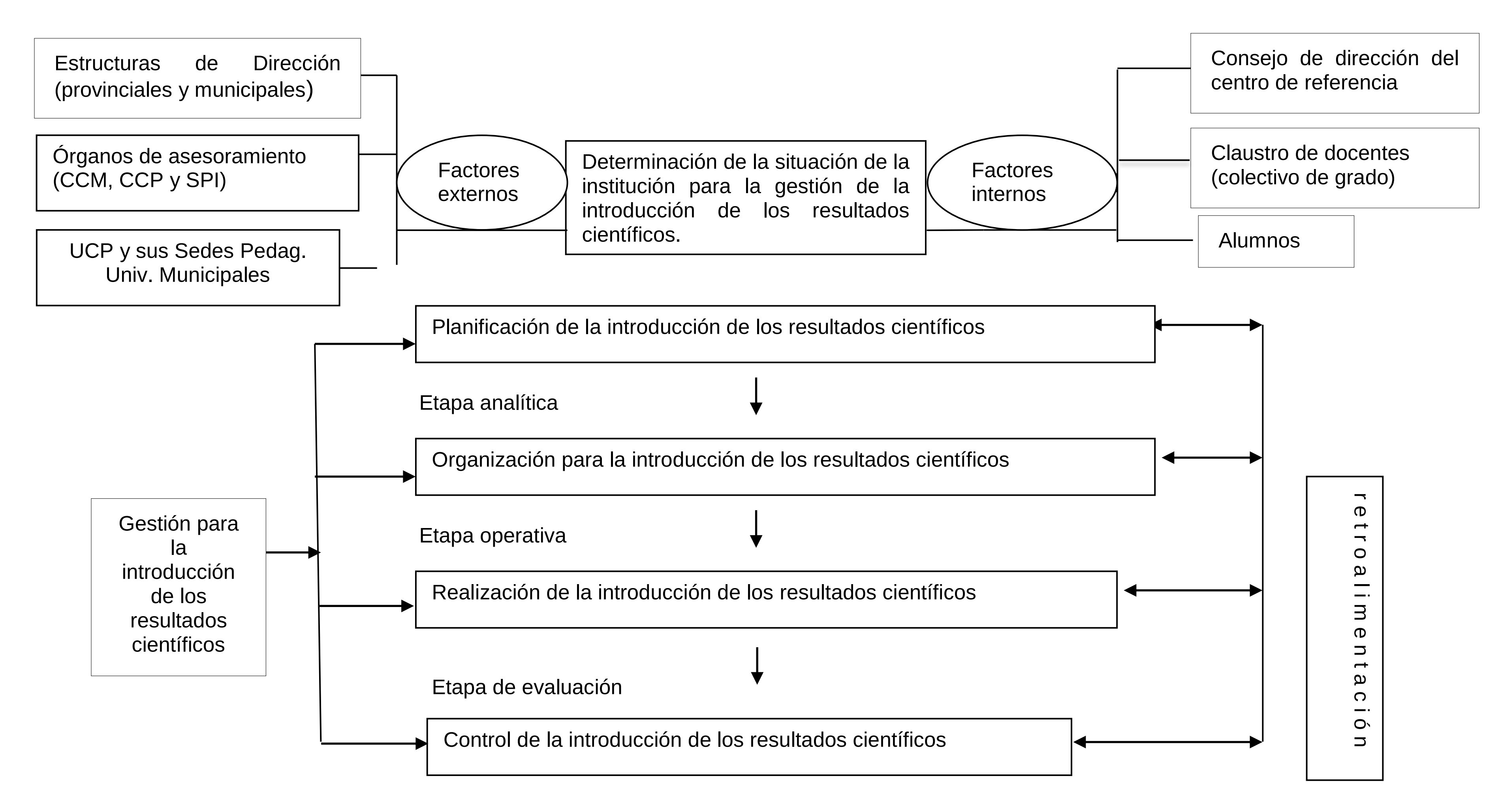


Figura10. Modelo de gestión para la introducción de los resultados científicos en los centros de referencia

Bibliografía:

Augier Escalona, A. (1999). *Liderazgo y dirección estratégica: pilares de la dirección educacional*. Curso n° 72. Evento Internacional Pedagogía'99. Habana Cuba.

Casassus J. (2000). *Problemas de la Gestión Educativa en América Latina: o la tensión de los paradigmas de tipo A y de tipo B* (versión preliminar). (Comp) Octubre 2000 París. Unesco.

CITMA. Resolución Ministerial 23/2000. *Gaceta Nacional de la República*. La Habana, Cuba. Pág. 2. Material digitalizado.

Fonseca, M. E. y GÓMEZ, E. (2009). Impacto pedagógico. Perfeccionamiento de la preparación de asignatura en la educación primaria: una vía para elevar la calidad de la clase. En *Educación y sociedad*. Año 7 No 4 octubre diciembre de Recuperado el 18 de diciembre de 2011, de http://www.ucp.ca.rimed.cu

García Ríos, Y. (2007). *La gestión para la introducción de resultados en los centros de referencia de la provincia de Matanzas*. Tesis en opción al Grado Científico de Master en Investigación Educativa. Diciembre 2007.

González Palma, J. L. (2005). *De la gestión pedagógica a la gestión educativa*. Observatorio Ciudadano de la Educación. Colaboraciones libres. Volumen V. Número 185. México, agosto de 2005. Recuperado 19 de septiembre del 2006, de www.observatorio.org/colaboraciones/gonzlaezpalma2.html

González Pérez, R. (2006). *Modelo GOS para la gestión de operaciones de servicios*. Tesis presentada en opción al grado científico de Máster en gestión de los servicios. Matanzas.

Jímenez Sánchez, L. (2007). *La interdisciplinariedad desde un enfoque profesional pedagógico*. Un modelo para el colectivo de año. Tesis doctoral, Universidad de Ciencias Pedagógicas "Juan Marinello Vidaurreta". Matanzas. Cuba.

Kemmis S. (1992) "Mejorando la educación mediante la IAP". En: "*La investigación—acción participativa. Inicios y desarrollo"*. Editorial Popular, Madrid.

Marrero Acosta, R. (2009) *La cultura integral de dirección*. Curso n° 20. Evento Internacional Pedagogía'2009. Habana Cuba.

Mayorga Moreno, A. (2005). *Nuevos enfoques de gestión escolar*. Tesis presentada en opción al grado científico de Máster en gestión escolar. México.

Mayorga Moreno, A. (2004). *Gestión escolar y los componentes de la calidad de la educación*. Observatorio Ciudadano de la Educación. Colaboraciones Libres. Volumen IV, número 91. México. Recuperado el 18 de septiembre 2006, de http://www.observatorio.org/colaboraciones/mayorga.html .

OCEANO. (2000). *Diccionario Enciclopédico Color*. Compat Océano. Grupo Editorial Océano. Barcelona. España.

Pino Estevez, P. (2009). *La dirección científica educacional en la compleja sociedad del siglo XXI*. Curso n° 20. Evento Internacional Pedagogía'2009. Habana Cuba.

Pino Guzmán, E. M. (2005). *Cultura integral de dirección*. Universidad Pedagógica "José Martí". Cátedra Dirección Científica Educacional del IPLAC. Material digitalizado.

Ponce Milian, Z. y Ramírez Ramírez, I. (2010). *La introducción de resultados científicos en la escuela*. Recuperado el 16 de diciembre de 2011, de http://www.monografías.com .

Puerta Cruz, F. (1999). *Modelo teórico—metodológico basado en el enfoque comunicativo, para el desarrollo de la comprensión del texto literario en séptimo grado*. Tesis presentada en opción al grado científico de Master en Didáctica del Español y la Literatura. Matanzas.

Ramírez Ramírez, I. y González González, M. (2000). *Guías de estudio de la asignatura Investigación Educativa*. Diplomado Internacional del IPLAC. Editorial Derrama Magisterial. Lima, Perú.

Ramírez Ramírez, I. (2011). *Implementación del Modelo teórico—metodológico para la introducción de los resultados científicos de la investigación educacional en los centros educacionales de la provincia de Matanzas*. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Juan Marinello Vidaurreta". Cuba.

Rivera, I. Santana, A. E. y Ramírez, I. (2010). *Concepciones generales sobre la evaluación del efecto de la introducción de resultados científicos de la investigación educacional*. Congreso de la Asociación Mundial de Ciencias de la Educación. Monterrey. México.

Rodríguez Díaz, A. M. (2011). *Principales fundamentos teóricos y metodológicos de la dirección científica en las instituciones educativas*. Curso n°78. Evento Internacional Pedagogía ’2011. Habana Cuba.

Sánchez Carmona. P. R. (1999). *La excelencia en la dirección educacional*. Curso n° 13. Evento Internacional Pedagogía ’99. Habana Cuba.

Santana, A. E. (2006). El resultado científico de la investigación educacional: su relación con el diseño de la investigación. *Revista Atenas*. Diciembre de 2006.

Sañudo, L. (2006). *La transformación de la gestión educativa*. Entre el conflicto y el poder, Recuperado el 25 de noviembre del 2006. http://www.educacion.jalisco.gob.mx/16/16Lya.html

UNESCO, (1996). *“GESEDUCA”: Gestión educativa un modelo para amar”*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación de Argentina, UNESCO/OREALC/REPLAD, Santiago. Chile. 1996.

CAPÍTULO OCHO

RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO. PROPUESTA DESDE EL PENSAMIENTO COMPLEJO

SOCIAL RESPONSABILITY OF HIGHER EDUCATION IN MEXICO

PROPOSAL FROM THE COMPLEXITY THINKING

Sara Esther Castillo Ortega
Universidad Autónoma del Carmen
Andrés Cerón Salazar
Universidad Autónoma del Carmen

Resumen

El siguiente trabajo de investigación documental es producto de varios años de análisis con respecto al panorama de la educación en el país y a las propias prácticas docentes al interior de las aulas. Se han analizado a detalle aspectos de su continuidad y discontinuidades a lo largo del tiempo y se pretende con este documento coadyuvar en el análisis y generar soluciones de intervención que contemplen la complejidad del campo educativo pero sobre todo que se construyan nuevas interrogantes para seguir profundizando en este campo.
Palabras clave: libertad de cátedra, autonomía, discursos, complejidad, competencias.

Abstract

The following work is the product of several years of analysis about the education field in México and the teaching practices. The purpose is to analyze aspects of continuity and discontinuity over time and emphasize to assist in the analysis of situacions and generate solutions that consider the complexity of education field but mostly to build new questions around it.

Introducción

Hoy en día, un tema en boga tanto en países desarrollados como en vías de desarrollo son los sistemas de calidad que evalúen los procesos de gestión y los discursos que acrediten a una empresa de ser socialmente responsable, incluso para las Instituciones de Educación Pública.

Por estar inserto en un sistema capitalista, México tiene contemplado como sistema educativo escuelas públicas y privadas en todos sus niveles de formación desde el preescolar hasta el superior. Aunque a últimas fechas se han desdibujado las diferencias en ambos contextos debido a los discursos de evaluación y calidad que imperan en lo cotidiano, para los que aun se interesan en el sistema educativo del país hay una diferencia de fondo que no debe de difuminarse entre ambas.

Resulta interesante las constantes luchas y descalificaciones que se vive continuamente entre las universidades públicas y privadas en México lo cual no tiene comparación en ninguna otra parte del mundo. Por ejemplo, en países desarrollados las funciones y actividades de ambas instituciones más que vivirse como polarizadas, son vividas como complemento y se apoyan mutuamente a pesar de las diferencias que pueden tener en cuanto a sus patrocinios o dogmas.

Sin embargo, es pertinente aclarar al interior de este margen las diferencias tangibles que hay en los diversos contextos sociales como políticas y culturales en países europeos, americanos e incluso latinos. Para comprender más este panorama es menester analizar el origen y estructuración de la educación tanto pública como privada en México para entender sus disyuntivas actuales.

Si bien la educación privada en México tiene su origen desde los tiempos de la colonia cuando los preceptores se ocupaban de la educación individual de niños, niñas y jóvenes de manera informal, no fue sino hasta principios del siglo XVII cuando esta actividad fue normada por el gremio de maestros y por el Ayuntamiento, de modo que las escuelas de primeras letras funcionaron bajo la jurisdicción de la corona española. En el mundo hispánico la educación se afianzó abiertamente en la tradición católica, imprimiéndole un carácter ideológico y cultural. En el México

independiente aunque se dispuso que el Estado asumiera parte de la responsabilidad educativa, no se le restringió a la Iglesia su ingerencia sobre las funciones docentes.

Según Torres (1989— 1995):

> ... La exigencia de que la Iglesia participara en la educación como parte del proyecto de instrucción pública fue una idea permanente a inicios del siglo XIX, lo cual se notó en los planes y reglamentos de la época. Se especificaron los límites de la educación particular en el 'Reglamento General de Instrucción Pública' expedido por las Cortes Españolas el 29 de junio de 1821, el cual tuvo gran influencia sobre los planes educativos del México independiente. Las escuelas particulares gozaron de una libertad condicionada, ya que desde un principio se les fijaron ciertas restricciones.

La libertad educativa consistía en que los maestros de las escuelas particulares no tuvieran que ser examinados como sucedía con los maestros del Ayuntamiento. Sin embargo, los primeros tenían que apegarse a lo que la Constitución de Política de la Nación contemplara como correctamente moral. Por ese entonces el concepto de educación particular tenía más sentido por su vinculación a un estrato social determinado y no a razones ideológicas.

En el proyecto del reglamento general de instrucción pública de 1823 se decía que:

> todo ciudadano tiene facultad de formar establecimientos particulares de instrucción en todas las artes y ciencias, y para todas las profesiones, pero el Estado se reservaba la autoridad de supervisar y asegurarse de que los maestros de estas escuelas tuvieran las aptitudes y preparación necesarias para la enseñanza. (Tank, 1977).

Las reformas realizadas por Valentín Gómez Farías en 1833 con respecto a su proceso de secularización de la educación, reiteraban la obligación que tenía la Iglesia para abrir escuelas pero que se mantuvieran gratuitas, dando paso a un sistema público de educación que enfatizara la conformación de un Estado laico. Desde los debates constitucionales de 1857 se propuso que para romper el poder

ideológico de la Iglesia el mecanismo apropiado no era la instauración de la enseñanza privada, sino fortalecer la instrucción pública.

La Dra. Torres Septién (1989— 1995) en una investigación histórica al respecto afirma que:

> ... Desde tiempos de la República Restaurada, la escuela católica se traduce como escuela privada, en oposición fortísima a la de gobierno y a las políticas apoyadas por el positivismo y la indiferencia religiosa del Ayuntamiento. Estas escuelas estaban inmersas dentro de una cultura que privilegiaba el conocimiento de la doctrina cristiana como único medio de asegurar la sobrevivencia moral de la sociedad, y como único medio de normar las relaciones dentro de la familia. La escuela particular en México adquirió desde entonces el sentido que tiene actualmente, de ser una opción a la escuela estatal, donde las políticas oficiales pueden ser cuestionadas y aún combatidas. La escuela católica surgió como un lugar donde se rechazaron las leyes de Reforma, donde se criticaron violentamente las políticas anticlericales del gobierno, pero sobre todo como un espacio donde podrían reproducirse los valores y las tradiciones católicas".

Durante el porfiriato las familias con buena posición económica rechazaban las escuelas públicas y buscaban otras oportunidades de educación preferentemente de tradición religiosa. Sin embargo, en pocos años otro de los grandes momentos que afectaron la educación en el país fue la Revolución de 1910 en donde varias escuelas se vieron obligadas a desaparecer sobre todo las de orientación religiosa ya que desde entonces se empezaba a conformar el movimiento carrancista que finalmente instauraría la idea de una educación laica para el pueblo. Esta decisión posteriormente fue ratificada en la Constitución de 1917 con el establecimiento del articulo 3ero. referente a la educación que bien vale decir, en un principio solo hacía referencia a escuelas dependientes del Estado y no a las instituciones particulares.

Es evidente por tanto que desde sus orígenes, la educación privada en México surgió como una contraparte de la educación pública aunque con intereses distintos. Esa posición mantuvo su vigencia en tiempos del presidente Lázaro Cárdenas del Río cuando entonces la finalidad de las instituciones privadas era detener el avance

de la llamada educación rural y socialista que por aquellos tiempos imperaba como ideal en México y que sería anunciada en ese periodo presidencial, 1934— 1940, como eje primordial (Montes de Oca, 2008). Es así como para esos años surgió una gran cantidad de instituciones que trataron de disgregar el pensamiento socialista impartido en las escuelas públicas.

A partir de 1940, México tomó como modelo educativo la educación norteamericana, descontextualizando por completo su entorno social. Lo que trajo como ganancia mayor número de escuelas, maestros y universidades favoreciendo la construcción de empresas privadas pero dejando de lado el rigor de la formación académica. Únicamente interesó incrementar el número de elementos e integrantes que participan en el proceso educativo y no se puso atención a sus detalles de formación.

Con la entonces llamada “Educación para el desarrollo” fue más que evidente que los resultados obtenidos distaron mucho de lo que se esperaba para el mejoramiento del país y se evidenció que una nación instruida no es sinónimo de un pueblo educado.

La primera reforma educativa en el país se realizó tres décadas después para el sexenio presidencial de Luis Echeverría (1970— 1976), la cual se conoce como una *etapa de expansión* de la educación a nivel nacional en tanto se dio “el mayor crecimiento en la historia de la educación en México de la matrícula, de instituciones, de programas académicos y de la planta docente.” (Luengo, 2003). Entre 1970 y 1980 la matrícula de educación superior se incrementó en un 330%, y la tasa de absorción del grupo de edad de 20 a 24 años se duplicó. (Valenti, 2000).

Sin embargo, al igual que sucedió en la década del cuarenta, este periodo de expansión únicamente se concentró en solucionar la parte cuantitativa de la situación imperante en el país:

> más que en la calidad de los resultados de los procesos educativos, lo que derivó en una expansión no regulada del sistema... las políticas continuaron orientándose bajo los criterios de homologación en el trato a las instituciones, personal académico y estudiantes... esta escasa regulación o regulación benigna fue acompañada por una laxa entrega de recursos a las instituciones públicas. Es decir, el gasto público se ejerció sin criterios de calidad, eficacia y transparencia. (Kent)

Esta "reforma" educativa únicamente fue una copia al modelo estadounidense de la época, que quedó evidenciada con el antecedente del movimiento estudiantil del 68, acaecido en el sexenio anterior presidencial de Díaz Ordaz donde se demostró la inconsistencia interna del país con respecto a la libertad, la limitación de expresión y la toma de decisiones.

Empresarialización de la educación

Otra visión administrativa que ha imperado sobremanera desde la década de los noventa en el contexto educativo mexicano es la llamada educación mercantilista o empresarial de índole privada, cuyo objetivo es crear profesionales a la medida de las necesidades de la industria, lo cual coarta el pensamiento autónomo de los sujetos otorgándoles únicamente un carácter procedimental e instrumental a su quehacer, es decir, un pensamiento crítico o conocimiento complejo carece de importancia u objetividad si no tiene cabida dentro del mercado laboral.

La intención medular de la educación privada en México tiene como trasfondo erradicar de manera absoluta, el fin de la universidad pública, sobre todo, en cuanto a su función como formadora de intelectuales que tomen decisiones ante los conflictos sociales y como conciencia crítica del poder imperante.

De ahí que los discursos actuales de las escuelas privadas promuevan con insistencia realizar programas de licenciatura en poco tiempo, con todas las facilidades que los clientes soliciten bajo un modelo económico que recupera a ley de la oferta y la demanda con el eslogan de que el cliente siempre tiene la razón "el que paga, manda" que se enfrenta cada vez con mayor éxito sobre las instituciones públicas.

Evidentemente esto se ha convertido en un círculo vicioso que ha venido creciendo en los últimos 30 años de manera incontrolable. Muchas empresas prefieren contratar a egresados de escuelas privadas que compartan su misma ideología y discurso económico que no lo confronte con su capacidad crítica y actitud contestataria. De esta manera es más "fácil" insertarse en el mercado laboral sin cuestionar las lógicas del sistema político y económico.

No es casualidad, por tanto, que las universidades particulares estén asociadas con la derecha política del país, ya que ésta les ha permitido todo. Sobre todo a partir del año 2000 cuando asume la presidencia federal el gobierno del "cambio" el Partido Acción Nacional (PAN) el cual está dirigido principalmente por empresarios. Sin embargo, el antecedente político de la inserción del régimen empresarial surgieron desde el periodo presidencial de Ernesto Zedillo Ponce de León (1994— 2000).

Posterior al Programa de Desarrollo Educativo (1995— 2000) las instituciones empezaron a posicionar a la capacitación y mejora continua como principio básico de su formación. Fue Zedillo quien instauró la imperiosa necesidad de incorporar los procesos de evaluación al sistema educativo mexicano. Para esto "se fomentó la participación de instancias internacionales y nacionales tales como el Centro

Nacional de Evaluación (CENEVAL), los comités interinstitucionales de evaluación de la Educación Superior (CIEES)" (Martínez, 2000) y el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) que pretendió en su momento generar la figura del docente investigador capaz de desarrollar patentes y proyectos redituables.

Empero, como dato significativo y alarmante, en México los propietarios de escuelas particulares son principalmente empresarios, que en pocas ocasiones comprometen sus finanzas en proyectos científicos o tecnológicos. En pocas ocasiones un empresario le ha apostado a proyectos académicos con fines de investigación ya que la mirada que este tipo de personas le dan al asunto es únicamente desde la perspectiva del negocio y la ganancia.

La postura empresarial con que se vive actualmente la educación ha hecho posible que se creen alianzas entre empresarios para ir acabando lentamente con la idea de la educación pública. Lo cual está sostenido desde el imaginario de ser altamente competentes a niveles internacionales.

Para ilustrar mejor el tema se recupera el ejemplo de la Universidad del Valle de México (UVM) quien durante la primera década del año 2000 ha crecido en presencia a nivel nacional. Para el año 2000 la UVM se fusionó con el consorcio Sylvan Education, actualmente denominado Laureate International Universities (Muñoz, 2012) donde "... a la fecha son 28 los países que pertenecen a la Red y más de 60 Universidades e Institutos de Educación Superior, y más de 600 mil alumnos..." (U.V.M., 2012) que integran esta red.

Lo anterior es congruente como misión y visión de esta Universidad si se afirma que "... los beneficios que la U.V.M., como una Universidad Laureate, brinda a sus estudiantes y egresados hacen que sean distinguidos como individuos con una

visión global y experiencia internacional con las habilidades necesarias para dominar el mundo de los negocios”. Sin embargo, el cómo lograr ese objetivo la Universidad no lo menciona, es como si por el simple hecho de matricularse en esta institución el alumno se volviera un triunfador en lo inmediato.

Se pretende que el ejemplo anterior no lleve reducidamente a pensar que se expone a esta universidad privada en particular por algo a título personal sino porque es el ejemplo más claro de la tendencia globalizadora que está impactando a la educación a inicios del siglo XXI. Esa observación puede aplicarse incluso a otras universidades privadas de igual prestigio o con más trayectoria en el país pero que no difunden de igual manera sus prácticas internas de actuar. A diferencia de la universidad que se retoma como ejemplo específico que incluso ha empezado a promocionarse más en los medios masivos de comunicación (televisión, radio, internet...) a últimas fechas.

Este modo posmoderno, globalizador y neoliberal de vender los servicios que una institución educativa “oferta” tiene evidentemente un trasfondo económico velado en tanto que mostrando una especie de articulación entre escuelas de diferentes partes del mundo, en automático tiende a elevar el costo de las colegiaturas de los estudiantes bajo el eslogan de estudiar en el extranjero. Otro aspecto que tampoco se especifica en estas promociones, es que aunque en apariencia el pago del estudiante será el mismo que realizaba en su país, esto no es posible de materializarse debido a las conversiones monetarias que elevan aun más las colegiaturas de los inscritos en el extranjero.

Otro de los objetivos de esas fusiones interinstitucionales consiste más que nada en homologar cursos, programas de estudios, y tiempos para estudiar

diferentes programas educativos, lo cual viene *ah doc* con el discurso oficial de las movilidades estudiantiles tanto nacionales como internacionales que pretenden estandarizar los diferentes contextos geográficos y formaciones académicas tanto nacionales como internacionales.

Un tercer aspecto posmoderno que sostienen el discurso educativo actual es la llamada flexibilidad curricular, que por un lado pretende no forzar los tiempos de los estudiantes durante su trayectoria académica y darles mayor autonomía en sus tomas de decisiones académicas no forzándolos a armar horarios rígidos, pero por otro lado crea un caos constante con la arbitrariedad de querer cuadrar todos los elementos que conforman el espacio educativo donde el propio estudiante se forma. Cuando todo esto se viene a consolidar al interior de una institución educativa, se habla entonces de la imposición del pensamiento único para la toma de decisiones no solo administrativas de la institución sino incluso en el orden académico.

La falta de relevancia de los procesos de consolidación de las trayectorias académicas tanto de los docentes como de los estudiantes no está siendo omitida únicamente por universidades privadas sino también por instituciones públicas, donde se observa un modelo educativo creado especialmente para satisfacer las necesidades de la sociedad, a través del desempeño de sus egresados en las más importantes empresas de nuestro país. Se persigue en la mayoría de los perfiles de egreso de las universidades crear únicamente recursos humanos al servicio de las empresas empero en pocas ocasiones se establece la generación y construcción de un pensamiento crítico o analítico de corte social aun cuando los planteamientos filosóficos del Modelo Educativo institucional sean socio— constructivista. La mayor parte de los programas educativos vigentes en el país pertenecen al ámbito ejecutivo

y empresarial independientemente si son de universidades públicas o privadas. De hecho, algunas universidades públicas del país no tienen entre sus facultades aquellas relacionadas con las ciencias sociales como filosofía, arte o humanidades.

Las universidades privadas son un negocio redondo que no tienen como objetivo sustantivo el desarrollo del pensamiento crítico ni autónomo:

> ... La mayoría de las escuelas privadas reciben subsidios estatales, sea a través de exenciones de impuestos para las instituciones educacionales sin fines de lucro, préstamos estudiantiles, financiamiento competitivo, subsidios directos, vouchers y capacitación o actualización de habilidades para maestros. Por su parte, casi todas las instituciones públicas reciben alguna forma de financiamiento privado: cuotas de incorporación, aportes semivoluntarios de los padres o contratas de servicios con organismos privados. Así, la distinción entre educación privada y pública es actualmente menos importante que el bien público percibido de cada tipo de institución y que las reglas de juego a las cuales responden los actores críticos. (Wolf y de Maura Castro, 2004)

En tiempos actuales la vigencia de la posición crítica de la universidad pública está en riesgo de desvanecerse debido al desconocimiento de la historia por los actores de los espacios educativos. Ésta situación se concibe como un riesgo no por el hecho de querer mantener esa discusión dicotómica educación pública o privada a través de los años de manera ociosa sino en el entendimiento de las posibilidades de creación que otorga la secularización de la educación en su carácter laico y apartidista, mas no apolítico, que actualmente exige se le reconozca.

Es primordial reconocer que en una universidad pública el panorama social es distinto tanto en lo económico como en sus objetivos de existencia. Por lo menos las máximas autoridades de las instituciones de educación pública deberían dimensionarlo de esa manera. Ver la educación como un negocio implica pensar en la educación como una inversión a largo plazo y no como un negocio autosustentable en lo inmediato, en tanto que consolidar una trayectoria académica lleva su tiempo de dedicación y de formación. Ser estudiante no es solo asistir a un aula diariamente

sino implicarse en el proceso de construcción del conocimiento. Demanda comprometerse directamente con la institución formadora de valores, posturas y conocimientos. Exige un compromiso no solo del estudiante sino también del profesor ya que para este último esta profesión requiere de una vocación para poder ejercerla. Es necesario tener un gusto por la actividad docente y concebirla como parte de un proyecto de vida.

La Universidad Autónoma del Carmen y su responsabilidad social como institución educativa pública.

Enfatizar el estudio del proceso educativo en su totalidad implica no pensar únicamente en un elemento del sistema sino en la articulación de los diferentes elementos que lo estructuran.

Para el estudio de la realidad educativa es necesario diferenciar dos espacios de análisis. El institucional social y el que compete directamente al proceso de formación académica. Para éste último César Coll (1991) enfatiza la tríada básica del proceso educativo alumno, docente y contenido para considerar. Con respecto al primero es necesario incorporar todas aquellas relaciones que constituyen el espacio institucional no sólo en la infraestructura sino en palabras de Castoriadis (1999) desde lo instituido y lo instituyente que compone el entramado de la educación formal.

Recuperamos como caso particular el ejemplo de la Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR), para explicar los conceptos de Castoriadis debido a que conocemos de manera cercana sus procesos de funcionamiento, de cierto modo la parte administrativa como empleados de la misma y la parte académica como decentes de la misma.

Consideramos pertinente enfatizar que la UNACAR es una de las dos universidades públicas y autónomas que tiene el estado de Campeche con una matricula total aproximadamente de 5000 alumnos en el año 2012. Como parte de su proceso de consolidación iniciado en el año 2009, logró incluirse desde agosto del 2011, al Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMex, 2012), organismo en el que se considera que interactúan las 23 universidades públicas estatales más prestigiadas del país y que han logrado un desarrollo educativo internacional de calidad; la UNACAR es actualmente la número 24.

El CUMex es una organización independiente que agrupa a un selecto número de universidades e instituciones de educación superior públicas de México. Fundado en el año 2005, tiene un riguroso sistema de selección en el cual las instituciones poseedoras de su membresía se distinguen debido a la calidad de sus programas educativos.

Entre los requisitos de ingreso a esta organización está el tener el 85 por ciento o más de la matrícula activa en programas de calidad. Tener el 80 por ciento de sus profesores de tiempo completo con estudios de posgrado y ubicar el 12 por ciento de sus cuerpos académicos en nivel de consolidación o consolidados. Que el 11 por ciento del total de profesores de tiempo completo tenga perfil deseable PROMEP y que el cinco por ciento de profesores de tiempo completo deben ser miembros del Sistema Nacional de Investigadores. Registrar al menos un programa de posgrado en el Padrón Nacional de Posgrado de Calidad del CONACYT, así como asegurar procesos administrativos certificados por la norma ISO 9001—2008.

Todo lo anterior lo consiguió la UNACAR en tres años de intenso trabajo. Bajo la administración del Rector Sergio Augusto López Peña durante el periodo 2009—2012. En este mismo tenor, para marzo del 2012 el Centro Mexicano para la Filantropía (CEMEFI) y la Alianza para la Responsabilidad Empresarial en México (AliaRSE), entregaron a 200 empresas el Distintivo ESR® 2012 por primer año, en el marco del V Encuentro Latinoamericano de Empresas Socialmente Responsables. El cual es un evento de gran importancia a nivel nacional donde las empresas que se han distinguido por su responsabilidad social en México y América Latina, comparten sus experiencias acerca de los procesos de implementación y de consolidación de sus programas de responsabilidad social empresarial.

La UNACAR, se sometió al respectivo proceso de auto diagnóstico y la consecuente presentación de evidencias para los indicadores en los ámbitos estratégicos de la Responsabilidad Social Empresarial, que exige el Centro Mexicano para la Filantropía A.C. y cumplió cabalmente para obtener el distintivo ESR2012.

Este es un mérito más que obtiene la UNACAR en breve tiempo, con lo que se continúa consolidando como una universidad pública con calidad no sólo en sus programas y planes educativos, sino también en sus procesos de gestión y administración.

De acuerdo a lo estipulado, se considera que la Responsabilidad Social Empresarial no es una posibilidad, sino es la manera como tienen que conducirse las organizaciones, en su actuación como agentes de cambio, conscientes de que las pequeñas acciones crearán los cimientos para generar un mejor mañana.

Se afirma que obtener este reconocimiento:

> ... es la mayor distinción que otorga el Centro Mexicano para la Filantropía (CEMEFI), a las empresas que a través de su gente demuestran el compromiso constante con el desarrollo de la gestión de responsabilidad social, practicando en el mejoramiento de calidad de vida de nuestras empresas, cuidando a su vez el medio ambiente que nos rodea y procurando la vinculación de la empresa con nuestra comunidad (Senosiain en CUMex, 2012).

Sin embargo, se exhorta a los galardonados a ver la responsabilidad social no solo como una frase; sino como acciones trasparentes que se practican desde hace muchos años en la organización para mejorar la calidad de vida de los trabajadores (Jáuregui, en CUMex 2012). Este nuevo logro contribuye además a que los públicos relacionados valoren más a las instituciones galardonadas por su compromiso con la gestión socialmente responsable.

Cabe señalar que el reconocimiento como ‘Empresa con responsabilidad social’ fue otorgado por el CEMEFI a sólo a dos instituciones de educación superior públicas en la República Mexicana, a la Universidad Autónoma de Chihuahua y a la Universidad Autónoma del Carmen.

Con respecto a estos reconocimientos, es pertinente hacer las debidas distinciones entre ambos. Pertenecer al CUMex implica la evidencia de determinados procesos administrativos pero que están arraigados en actividades que le competen directamente a gestores de programas educativos y sus respectivos docentes como por ejemplo el lograr que el 100 por ciento de la matricula pertenezca a programas de calidad implica que cada programa educativo se someta a la evaluación interna de los Comités Interinstitucionales de Evaluación a la Educación Superior (CIEES), es decir, en base a toda la gestión que se hace de manera colegiada entre gestor y demás profesores adscritos a un programa educativo se recaba toda la documentación solicitada que evidencie aspectos relacionados con matrícula, planes de estudio e infraestructura.

Los CIEES surgen en 1989 y su objetivo es coadyuvar al mejoramiento de la calidad de la educación superior en México, a través de la evaluación diagnóstica de las funciones institucionales de los programas que se ofrecen en las instituciones de ese nivel de estudios; propiciando que los modelos de organización académica y pedagógica orienten al aprendizaje como un proceso a lo largo de la vida, enfocado al análisis, interpretación y buen uso de la información más que a su acumulación. Coadyuvar a la promoción de la evaluación externa interinstitucional de los programas de docencia, investigación, difusión, administración y gestión de las instituciones de educación superior del país, procurando que los resultados se utilicen en la toma de decisiones de las instituciones educativas y gubernamentales (CIEES, 2012).

Otro aspecto evaluable es que los profesores de tiempo completo tengan Perfil deseable Promep que se basa principalmente en la eficiente realización de las cuatro funciones básicas que el profesor debe desempeñar en la institución educativa: docencia; investigación, que se evidencia con la producción académica que el docente haya realizado y publicado en los últimos tres años a ser evaluado; tutoría y gestión académica.

Es decir, todo aquello que se evidencia para pertenecer al CUMEX, convoca directamente a los actores involucrados en el proceso académico; por otra parte, lo que se evalúa para obtener el reconocimiento como Empresa Socialmente Responsable involucra directamente a los directivos y administrativos de la institución dentro de su ámbito de gestión como organización.

Ahora bien, como docentes ¿a que nos comprometen esas distinciones otorgadas recientemente a la UNACAR? ¿Cuál es nuestra responsabilidad social como institución educativa?

La responsabilidad social de la Educación Superior Pública

La historia de la educación en México es pues una justa manifestación de ese aguerrido proceder por conservar la identidad y al mismo tiempo la vigencia de preceptos que solo le son propios a los espacios Universitarios, y esto solo porque, en sentido estricto, son espacios ganados no otorgados. No distará mucho la historia en otros países americanos en cómo la Universidad va adquiriendo ese papel central en las historias de los pueblos, en donde la formación de posturas críticas, ideológicas y conformación de frentes de resistencia dan origen a pensamientos que, hoy por hoy, son necesarios de ser recordados y mantenidos frescos en la memoria. Pensar en la Universidad hace necesario retomar dos conceptos que para la educación son de vital importancia, en tanto que muestran un corte en lo que será *a posteriori* la manera de dar lugar a una educación pública, sin ánimo de servilismo y sobre todo en donde se prime el libre pensamiento dentro de formulaciones que son estrictamente académicas. Conceptos como Libertad de cátedra y Autonomía son y deberán ser banderas propias de la Universidad pública, pero requieren de ser avivadas de manera continua.

Referirse a libertad de cátedra es retomar los orígenes de la historia de la educación en México, pues como ya se mostró con anterioridad, fue el resultado de la separación de la iglesia y el Estado por los liberales de la Reforma. Con respecto a la autonomía; es el resultado de la revolución democrática de 1910. Esto marcaría

entonces las bases en las que se funda una nueva concepción del hacer y manera de concebir la educación en México.

Estas formulaciones no pasarán desapercibidas y serían necesarias de volverse a utilizar en diferentes momentos y escenarios, como la concepción misma de la Universidad Nacional de México, en donde mucho han trabajado por dar cabida al concepto de Libertad de Cátedra y al de Autonomía. Nos recuerda García Cantú:

> sin la conquista de la libertad de cátedra en la Universidad, habrían subsistido las aulas virreinales. Justo Sierra, por sobre las miserias de los científicos del porfiriato, estableció la vía en la cual el liberalismo fue el fundador intelectual de la Universidad mexicana. La autonomía es consecuencia de la libertad de cátedra. La crítica, el arma de la inteligencia contra el poder colonial, hubiera sido imposible supeditada a las decisiones del gobierno. Si la libertad de cátedra significó recobrar la razón ante los dogmas; la autonomía fue la conquista complementaria de esa libertad para fundar el poder de la razón ante las razones del poder. (2008: 67).

Pese a lo anterior podemos encontrar que la Libertad de Cátedra está destinada a tener ciertas formulaciones que distan mucho de la concepción misma de sus orígenes y que son más bien matizadas por la formulación de “poder hablar sin reparo a nada” dentro del aula de clases. Es importante que la libertad de cátedra sea ubicada dentro de la libertad de expresarse libremente sobre los diversos argumentos ideológicos pero no por fuera de los planteamientos de un programa académico. Es decir, existirá al interior del programa educativo una serie de estrategias que permitan abordar diversos temas, transitando desde la contextualización hasta la formulación epistemológica de los conceptos. Empero esto no implicará que la libertad de cátedra libere al docente de mantenerse al margen y transitar en el aula con una propuesta completamente independiente de una directriz académica. En algunos casos, la libertad de cátedra es acogida por los maestros como defensa intocable, encontrando una enorme variedad de problemáticas que pueden ser apeladas desde una forma muy particular de entender lo que significa

tener el derecho de ejercer esta libertad, dejando serias dudas sobre su carácter formal como docentes. No obstante, lo interesante de todo esto es como para la institución también es difícil lograr determinar lo que es y no libertad de cátedra, pese a que ello está legislado por la Constitución Mexicana. Parece entonces que el olvido tiende a ser colectivo y selectivo a conveniencia.

Es necesario reiterar que la libertad de cátedra se basa en la relación de la Universidad y el Estado, en donde el docente tiene el derecho de poder formular su clase y metodología pero dentro de un programa educativo apegado a una normatividad, claro es que con la libertad de poder expresar libremente su pensamiento e interpretación de los diferentes acontecimientos e ideologías manteniendo un firme compromiso ético. Ahora bien, cual sería entonces el límite a este pronunciamiento de libertad. Podría decirse en primera instancia que la libertad de cátedra no libera al docente a decidir libremente sobre los contenidos y programas de las asignaturas, pues estos son aprobados y revisados en academias o departamentos, quienes tienen el compromiso de efectuar una estructura lógica a los contenidos necesarios y acordes con la licenciatura y los cambios a posteriori no podrán ser amparados bajo el criterio de libertad de cátedra. En segunda instancia la libertad de cátedra siempre mantendrá esa justa distancia con el estado más no con la libre organización de la docencia al interior de la Universidad.

Otro aspecto a resaltar es el marco jurídico que acompaña tanto a la autonomía como a la libertad de cátedra, esto representa un referente importante de legitimidad que favorece y al mismo tiempo exige la calidad al interior de la Universidad pública. Al respecto las resoluciones emitidas por el Máximo Tribunal de Justicia se han apegado al principio fundamental plasmado en la Fracción VII del

artículo 3° de la Constitución Mexicana, el cual enfatiza en la Autonomía otorgada por la Ley a las instituciones educativas. Para una pronta referencia, se transcribe la fracción VII del artículo 3º constitucional:

> “VII. Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio. Las relaciones laborales, tanto del personal académico como del administrativo, se normarán por el Apartado A del Artículo 123 de esta Constitución, en los términos y con las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo conforme a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere” (Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, 2011).

Sobre esta misma línea de ideas, podemos retomar a Gómez Morín citado por Gastón García Cantú (2008: 69) en su declaración ante el Consejo Universitario (UNAM) de 1933:

> Del estado, [la Universidad] difiere en que es autónoma, no soberana; de las empresas privadas, en que no tiene fin lucrativo; de las instituciones ordinarias de cultura, de recreo o beneficencia, en que su misión no es solo de utilidad general, de interés público, en que la formación y extensión de la cultura no son propósitos que se encuentren en el estado actual de nuestro derecho público, en el mismo nivel jurídico que los otros servicios. La Universidad no es una concesionaria del servicio de cultura, sino una institución constituida especial y exclusivamente para prestar ese servicio; y difiere, por fin, de las instituciones del Estado, en que no ejerce en forma alguna el poder público.

Resulta interesante pensar que la autonomía y la libertad de cátedra otorgan un derecho y al mismo tiempo expone una exigencia. Por un lado tenemos el marco jurídico y la posibilidad de mantener una relación con el Estado dejando en claro la educación laica como promotora de un pensamiento libre que propenda por el desarrollo científico y la formación de libres pensadores. Por otra parte, impone una doble exigencia; la primera , al respecto de la claridad ética en la que se conduce tanto la Universidad como el docente y por otra, el desarrollo de programas y estrategias académicas que puedan garantizar que los alumnos recibirán una

formación que les permita enfrentar los diferentes espacios en donde participen como profesionales con un pensamiento crítico, con recursos conceptuales claros y apegados a su carácter de profesionales, sea en la rama que fueren formados. Esto a su vez solo deja un camino para este desenvolvimiento, que la Universidad pueda ser garante de esas libertades en relación con el Estado y que se establezcan programas educativos que permitan el desarrollo de profesionales capaces de resolver diversas problemáticas en entornos cada día más complejos.

Con lo anterior nos permitimos plantear la siguiente pregunta, ¿Cuál es la responsabilidad social que tiene la Universidad? Si bien es una pregunta que hoy día está tomando cada vez más fuerza en diferentes sectores tanto laboral, gubernamental como social, es evidente que la respuesta no puede ser una sola, pues si consideramos que la Universidad es un centro que ha dejado de ser exclusivo y que cada día está más presente en actividades de participación social no podemos deslindarla de la responsabilidad que ello le implica. Es necesario pensar la Universidad desde enfoques diferentes que permitan la conceptualización no solo de la educación, su hacer puertas adentro, sino que también su impacto fuera de ella.

Los modelos educativos actuales muestran una necesidad de egresar a profesionales habilitados en competencias que les permitan ingresar a un mundo laboral, eso es cierto, no obstante, estas competencias deben incluir la posibilidad de comprender un mundo cambiante, complejo, plural, que le permita convivir y actuar con criterio sin que su abordaje sea desde la simplicidad o inmediatez (Martínez, 2010). Es decir, que no solo se requiere una formación que asegure una solución, se requiere de un sujeto que en su paso por la Universidad pueda formarse como un profesional y un ciudadano activo, participativo e incluyente. Martínez afirma:

> Hoy la educación debe orientar todos sus esfuerzos para tratar de crear condiciones que permitan a las generaciones más jóvenes adquirir las competencias necesarias para poder vivir de manera sostenible y sustentable tanto a nivel personal, como laboral y comunitario. En este contexto corresponde abordar la formación para la ciudadanía. (2010: 11).

Una formación integral será entonces menester de la Universidad no sólo el poner al servicio de la sociedad a profesionales sino también a ciudadanos éticos, cosa que bajo las tendencias capitalistas y exigencias del sector laboral la Universidad ha tendido a olvidar. Con base en esto se destacan tres dimensiones que deben ser consideradas por la Universidad. Primero la formación deontológica del ejercicio de cada profesión; segunda, la formación ciudadana y cívica de sus estudiantes y tercero una formación humana, personal y social, que coadyuven éticamente. Sobre este respecto Martínez afirma:

> ... Tampoco podemos reducir nuestra propuesta a la formulación de un conjunto de competencias transversales como objetivos del plan docente de una titulación, es necesario pero no suficiente. La formulación de competencias transversales, incluidas aquellas que hacen referencia al compromiso ético, no es suficiente para garantizar su logro. Es necesario un cambio profundo en la mentalidad del profesorado y el convencimiento de que el modelo formativo de la universidad, hoy, debe atender de forma programática y no solo declarativa la formación en la responsabilidad social de sus estudiantes y titulados. (Martínez, 2010: 14).

Considerando lo anterior, podemos afirmar que la educación en México desde la Universidad pública no solo deberá brindar la posibilidad de profesionales al servicio de la sociedad sino de profesionales capaces de preocuparse por la calidad de sus acciones sociales, de estar orientados en la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Si bien esto pudiera parecer utópico es necesario sentar las bases para que esta nueva sociedad adquiera un valor de legitimidad, no solo en el amparo de una aplicación de reglamentos y leyes sino también de acciones que permitan la inclusión social verdaderamente democrática. Por ello la responsabilidad formativa de la Universidad debe trascender a una responsabilidad social, en donde

la formación por competencias de los actuales modelos educativos de las diversas universidades, sean estas públicas o privadas, deberá permitir que el profesional sea capaz de movilizar recursos cognitivos para abordar situaciones reales y resolverlas satisfactoriamente y no como en la perspectiva del ámbito laboral, en donde la competencia radica en la capacidad de realizar una tarea específica. La Universidad desde las exigencias de mercado ha cedido suficiente terreno en la interpretación de las necesidades sociales, dejando de lado la necesidad de transformación social y la comprensión de sus diferentes fenómenos por demás complejos. Queda aún un largo camino por recorrer que evidentemente está en nuestras manos. Recuperémoslo e involucremos a los estudiantes en este compromiso reflexivo de su propia formación por la Universidad Pública sea cual sea su formación profesional.

Es importante entonces dar lugar a la creación de frentes de resistencia academia, si así se permite sean llamados, o grupos de opinión crítica, en donde la participación de los estudiantes pueda ser más provechosa. Lo anterior implica que no se puede seguir pensando que el estudiante es una sujeto social que llega a la Universidad sin ninguna formulación, pues tiene una historia que le precede, una relación con su educación, con su comunidad y sus rasgos familiares, los cuales han forjado gran parte de él, pero será labor de la docencia afinar sus mentes en criterios que le permitan un modo argumentativo a sus acciones, de ser actores en su comunidad y sobre todo de perpetuar formas de pensamientos más abiertos a dinámicas que son propias de la trayectoria académica como Universitarios, tomando posturas claras sobre el devenir de su entorno en todos los espacios posibles, sean estos sociales, políticos, económicos, culturales y cívicos.

El movimiento Yo soy 132, una resistencia estudiantil, crítica y transformadora

Un ejemplo de lo anteriormente señalado, es la participación de los estudiantes universitarios de todo el país a través del movimiento “Yo soy 132”. No puede negarse el valor que adquirieron con su papel activo en las contiendas electorales para presidente de México 2012— 2018.

Con su propuesta evidenciaron cuan lejanos estaban las clases políticas y sociales al no poder calcular la capacidad de participación y convocatoria que lograron a partir de una confrontación directa; sin que esto en realidad se minimice a una simple respuesta contestaría y de bajo perfil, como muchos analistas en su momento quisieron interpretarlo. Su compromiso ante el futuro del país fue más allá de la estricta formación académica en la que transitan; las diferencias sociales, ideológicas o de porvenir de centros educativos pertenecientes tanto al sector público como privado traspasaron fronteras por un fin común al lograr conjuntar a 54 centros escolares que pudieran constatar que el estudiante universitario es capaz de organizarse, formular ideas y planteamientos claros y sobre todo, poner en jaque a las cúpulas políticas que consideraron a los estudiantes como “porros y acarreados”. Su respuesta deja sentado que el joven universitario no solo está inmerso en una realidad social sino que ésta no le es ajena a su propia cotidianidad.

La pasada contienda electoral, más allá de todo el marco político que generó, permitió ser la catapulta para mostrar un camino de participación ciudadana dentro de los marcos de legalidad y participación en su derecho como ciudadanos. Es decir, su movimiento si bien se formula en principio en un espacio universitario específico (Universidad Iberoamericana, Campus Ciudad de México), esto no impidió que

lograran fundamentar una inclusión a diferentes sectores del ámbito académico, periodístico y social.

Lo más interesante, lejos de cualquier cálculo, es que la convocatoria no solo mostró una fuerza centralizada en el centro del país, sino que se extendió hacia diferentes direcciones del interior de la república, además, el movimiento logró una sensibilidad nacional e internacional por otros jóvenes, que bien constaron los reportes periodísticos y los diferentes comunicados presentes en las redes sociales, en donde no solo manifestaron sus ideas, desde su propia manera de pensar, sino que fueron organizadas mediante diferentes mecanismos de participación para lograr organizarse mediante asambleas generales, explicitando documentos y propuestas que trascendieron a una simple manifestación contestataria de un grupo de “muchachitos azuzados”.

Otro elemento que cabe resaltar en este fenómeno es la franca postura ante los medios de comunicación monopolizados. El joven universitario ya no puede ser tomado como un sujeto social pasivo que solo recibe la noticia y le da un valor de verdad absoluta. Los medios de comunicación no solo se vieron en la necesidad de clarificar ante la opinión pública su postura en la contienda electoral sino que además debió permitir espacios de interlocución y difusión de los planteamientos de dichos jóvenes.

El fenómeno de “yo soy 132” no implicó que no tuvieran concordancia con movimientos políticos, dejando en claro que su participación es desde una postura “apartidista más no apolítica”, el movimiento mostró que el joven estudiante universitario tienen una preocupación y ocupación por el futuro de su país. No se había presentado mayores manifestaciones estudiantiles después del movimiento del

68 y esto ha implicado que lejos de estar ausentes de una realidad que les convoque, se muestran cada vez más participativos. Es imposible predecir desde ya si se convertirán en una formulación política o se irán desdibujando, sin embargo, lo que es digno de retomar es que bajo la idea de participación ciudadana han mostrado mayor organización y capacidad de convocatoria sobre un aspecto importante, su futuro.

Resulta interesante cómo a partir de este movimiento la lectura de la participación del joven en la política cambia, pues nunca se le había otorgado ese valor real critico y participativo al interior de la sociedad. En una serie de programas televisivos se le dio tiempo y espacio para formular interpretaciones a este movimiento, los programas fueron muchos. De igual manera ocurrió en la prensa escrita en donde diferentes periódicos y revistas ocuparon sendos escritos mostrando las diversas vicisitudes de dicho movimiento, siguiendo paso a paso lo que iba ocurriendo con ellos. Es notorio como en los medios televisivos se presentaron diferentes análisis, un ejemplo de ese despliegue fue el presentado por el programa “Es la hora de opinar” que se trasmite a través de Foro TV. Dicho programa destinó una serie de 4 espacios desde el 28 al 31 de mayo del presente año en donde se invitó a una mesa de debate a diferentes analistas para dar respuesta a la pregunta “¿Cómo interpretar el movimiento Yo soy 132?”; el espacio fue conducido por Leo Zuckermann quien convocó a periodistas y analistas políticos como Denis Dresser, Juan Pardinas, Hector Aguilar Camín, Jorge Castañeda, Javier Tello, Jorge Chabat, Gerardo Esquivel, Alberto Serdán y Andrés Lajous. En estas mesas de debate se mostraron diferentes planteamientos de la postura del movimiento y lo que ello podría representar.

El análisis presentado en estos espacios televisivos ofrecen la oportunidad de formular planteamientos nodales sobre el movimiento y su aparición en la presente coyuntura. Independientemente que estos programas pudiera dar lugar a una sobre—lectura de los mismos, lo cual es completamente plausible, en el tenor del presente texto queremos destacar solo algunas ideas centrales, que consideramos están ligadas a esa vivencia como universitarios críticos y los derechos que implican la autonomía universitaria.

En primer lugar está la consideración que el movimiento “yo soy 132” se estableció en un espacio público, en la calle, donde se muestra la posibilidad de expresión y el derecho de opinar libremente sus ideas pero dentro de un marco de legalidad, pues sus opiniones están sujetas a un contexto social y político del país, no a una necesidad de dar lugar al cumplimiento de deseos caprichosos.

Un segundo elemento fue poner sobre la mesa la necesidad de que se democraticen los medios de comunicación y la presentación de los debates en cadenas nacionales, lo cual dio origen a diferentes lecturas e interpretaciones, un tanto lejanas de la idea original del movimiento, pues se interpretó desde la concepción de volver la televisión bajo el régimen del Estado, como ocurre en países como Venezuela, cosa lejos de ser democrática; hasta el darle lugar a una formulación mas mercantilista referida a una apertura competitiva de los medios; en tanto que el planteamiento del movimiento apuntaba a la posibilidad de dar una difusión abierta de los debates con un acceso plural y apartidista, de tal forma que pudiera ser de dominio público las ideas y propuestas de los diferentes candidatos a presidente de la Republica Mexicana.

Un tercer elemento, muy de la mano con el primero, es que sus presentaciones se dieron en espacios públicos los cuales contienen en sí mismo un alto valor simbólico social, dando lugar a la construcción de un mensaje mucho más enfático, pues es la calle, la Universidad pública y los lugares icónicos de la ciudad, los que le pertenecen a todo ciudadano, donde ejerce sus derechos que le son propios al estar dentro de una democracia.

Este movimiento se presenta como un aire fresco, que permite dar lugar a otras lecturas de unos jóvenes más optimistas pero no ingenuos, interesados por el porvenir de una nación, que son capaces de mostrarse públicamente ejerciendo su derecho de participación en la construcción de un país cada día más complejo y al mismo tempo ávido de democracia e equidad. Consideramos que estos jóvenes son ese reflejo de verdadera formulación Universitaria; el formar profesionales capaces de poner a disposición de una sociedad sus posturas críticas y el acervo de conocimientos en el análisis de situaciones coyunturales que definen en gran medida el futuro de una nación. Es por esto que consideramos que el compromiso de todo espacio formativo de los y para los jóvenes será el alojar la diversidad de sus formulaciones, bien sea desde la necesidad de una formación en áreas especificas y su posterior culminación como profesionales hasta estos movimientos de resistencia cívica—académica, pero en todo caso y por encima de todo panorama coyuntural, el énfasis recae en brindarles las herramientas que permitan la conceptualización y argumentación necesaria para su participación como ciudadanos activos y participes de un futuro que les pertenece.

Referencias consultadas

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES] (2012). Recuperado de: http://www.anuies.mx/

Casanova, H. y Rodríguez, R. (1999) *Planeación y política de la educación superior en México.* Universidad Contemporánea: política y gobierno, Tomo II. México: Porrúa/ UNAM.

Castoriadis, C. (1999). Institución primera de la sociedad e instituciones segundas. En *Figuras de lo pensable*, Madrid: Cátedra.

Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior [CIEES] (2012). Recuperado de: http://*www.ciees.edu.mx*

Coll, C. (1991). *Psicología y currículum*. Buenos Aires: Paidós.

Consorcio de Universidades Mexicanas [CUMex](2012). Recuperado de: http://www.cumex.org.mx/index.php/consorciocum/integrantes

Constitución política de los Estados Unidos Mexicano (2011). Capítulo I de los Derechos Humanos y sus garantías (Reformada la denominación por decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 10 de Junio de 2011) *Artículo tercero constitucional*. Recuperado de: http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/4.htm?s=

De Garay, A. (julio— septiembre, 1998). ¿Privatización de la educación superior o distribución tácita de la demanda? *Revista de la Educación Superior* en línea, 107. Recuperado de:
http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res107/txt2.htm#4

Espinosa, M. (2003). La historia de la educación en México recogida en un formato innovador. [Reseña del Diccionario de historia de la educación en México]. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5* (1). Recuperado de: http://redie.uabc.mx/vol5no1/contenido-espinosa.html

Flores, J. (2012, 17 de enero). La educación como negocio: un modelo. *La Jornada*. Recuperado de: http://www.jornada.unam.mx/2012/01/17/opinion/a03a1cie

García, G. Capitulo El rector del 68: Javier Barros Sierra y la defensa de la autonomía, paginas 66 – 76. En Solana, F. y Comesaña M. Compiladores. *Evocación del 68*. Editorial Siglo veintiuno editores. 2008. México.

García, J. (diciembre de 2005). Lucha a muerte entre la educación pública y privada. *Magisterio.com.mx*. El periódico del magisterio 43. Recuperado de: http://www.magisterio.com.mx/archivo/2005/diciembre/htm/luchaaMuerte.htm

Kosik, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto. Estudio sobre los problemas del hombre y del mundo.* México: Grijalbo.

Luengo, E. (2003). Tendencias de la educación superior en México: una lectura desde la perspectiva de la complejidad. Recuperado de: http://www.anuies.mx/e_proyectos/pdf/04_Las_reformas_en_la_Educacion_Superior_en_Mexico.pdf

Martínez, M. (2010). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las Universidades.* Madrid: Octaedro/ ICE—UB.

Montes de Oca Nava, E. (2008) La disputa por la educación socialista en México durante el gobierno cardenista. *Educere* 12(42), Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000300010&lng=es&nrm=iso

Muñoz, P. (2012, 12 de agosto). La UVM despide a 30 profesores que pretendían formar un sindicato. *La Jornada*. Recuperado de: http://www.jornada.unam.mx/2008/08/12/index.php?section=sociedad&article=040n2soc

Primavera mexicana. Sábado 28 de julio de 2012, p. 5. Convoca Yo Soy 132 a la transformación de México. *La Jornada*. Recuperado de: http://www.jornada.unam.mx/2012/07/28/politica/005n1pol

Román, J. A. y Arroyo M.A. (10 de enero de 2012). Educación privada, la apuesta del gobierno; impulsan nuevo proyecto. Periódico *La Jornada*. Recuperado de: http://www.jornada.unam.mx/2012/01/10/sociedad/033n1soc

Tanck de Estrada, D. (1977). *La educación ilustrada (1786—1836)* Educación Privada en la ciudad de México, México, El Colegio de México, pp. 124-125.

Universidad del Valle de México (2012). Recuperado de: http://uvmnet.edu/conoce/misión

Wolf, L y de Maura C. (diciembre, 2004). ¿Educación pública o privada? una falsa disyuntiva. *Perspectiva*, 5 (1). Recuperado de: http://www.revistaperspectiva.com/archivos/revista/No%205/19_dossier_disyuntiva.pdf

Zárate, R. (2003). *La eficacia de la legislación educativa nacional a través de la tridimensionalidad del derecho*. Capítulo II. Desarrollo histórico de la educación en México. Tesis, Departamento de Derecho, UDLAP. Recuperado de: http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/ledf/zarate_r_r/capitulo2.pdf

Programa de televisión

Zamudio, I. (2012) a. Zuckermann, L. (Conductor). (2012, 28 de mayo) Programa 1. ¿Cómo interpretar el movimiento yo soy 132? En *La hora de opinar*. [Transmisión por cadena de Televisión]. Ciudad de México. México: Grupo Televisa. Recuperado de: http://tvolucion.esmas.com/foro-tv/es-la-hora-de-opinar/174781/como-interpretar-movimiento-yo-soy-132-1/

Zamudio, I. (2012) b. Zuckermann, L. (Conductor). (29 de mayo de 2012) Programa 2. ¿Cómo interpretar el movimiento yo soy 132? En *La hora de opinar.* [Transmisión por cadena de Televisión]. Ciudad de Mexico, D.F. México: Grupo Televisa. Recuperado de: http://tvolucion.esmas.com/foro-tv/es-la-hora-de-opinar/174922/como-interpretar-movimiento-yo-soy-132-2/

Zamudio, I. (2012) c. Zuckermann, L. (Conductor). (30 de mayo de 2012) Programa 3. ¿Cómo interpretar el movimiento yo soy 132? En *La hora de opinar.* [Transmisión por cadena de Televisión]. Ciudad de Mexico, D.F. México: Grupo Televisa. Recuperado de: http://tvolucion.esmas.com/foro-tv/es-la-hora-de-opinar/175075/como-interpretar-movimiento-yo-soy-132-3/

Zamudio, I. (2012) d. Zuckermann, L. (Conductor). (31 de mayo de 2012) Programa 4 ¿Cómo interpretar el movimiento yo soy 132? En *La hora de opinar.* [Transmisión por cadena de Televisión]. Ciudad de Mexico, D.F. México: Grupo Televisa. Recuperado de: http://tvolucion.esmas.com/foro-tv/es-la-hora-de-opinar/175244/como-interpretar-movimiento-yo-soy-132-4/

SEGUNDA PARTE: TRANSFORMACIÓN DE LA ESCUELA Y PROCESOS DE GESTIÓN

La gestión escolar, como campo praxiológico, se constituye por un conjunto de procesos altamente complejos, caracterizados por múltiples y variadas interrelaciones que se generan entre sus diferentes componentes constitutivos; esta situación, de carácter estructural y funcional, le otorga a la gestión escolar características muy dinámicas y de diferente naturaleza que, frente a las nuevas exigencias de la educación, conduce al desarrollo de múltiples y variadas formas de satisfacer las demandas del entorno.

Para enfrentar las demandas que una realidad cambiante le exige, la gestión escolar requiere desarrollar una intervención transdisciplinar que tenga en cuenta "que entre los diferentes componentes del sistema escolar se dan múltiples interrelaciones y (solamente) el enfoque global posibilita verlas todas" (Pulido y Giuseppe, 2011, p. 432) para comprender con una mayor nivel de significación el alcance de la educación.

Los trabajos que se presentan en esta segunda parte remiten a procesos de gestión que se orientan a la intervención y adquieren su pleno significado alrededor de tres categorías centrales: a) familia/comunidad, b) la desigualdad, y c) la transformación.

La familia/comunidad

Las principales tendencias de análisis de la gestión escolar, tal como se presentan en la literatura internacional, son las siguientes: a) gestión para abatir la desigualdad, b) gestión en contextos descentralizados y c) gestión de la relación entre la escuela y la comunidad (Alvariño, Arzola, Brunner, Recart y Vizcarra, 2000). Por el momento la atención está centrada en la tercera de ellas.

Involucrar a las familias en las escuelas ha sido una línea de acción recurrente de las políticas educativas en las últimas décadas; sin embargo, y a pesar de existir bastantes evidencias que demuestran los efectos positivos de esa interacción, el desarrollo de esquemas de involucramiento de la familia/comunidad con la escuela no ha tenido los resultados esperados. No obstante esta situación, Alvariño, et al., (2000) sostienen que el enfoque centrado en la necesidad de este involucramiento debe considerar que:

1. Las escuelas no pueden enfrentar por sí solas, de manera integral y adecuada, la tarea de educar niños, sin involucrar a los padres en dicha tarea.
2. Las barreras al involucramiento de los padres deben ser atendidas a través de una adecuada planificación de las actividades.
3. Las escuelas deben realizar una evaluación de las necesidades de la comunidad para que pueden atender efectivamente a las familias con las cuales se relaciona.
4. Los programas de formación para padres deben combinar lo que se sabe actualmente sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en adultos con la

experiencia y necesidades inmediatas de las familias y con los recursos de que dispone la escuela.

5. El compromiso de la comunidad es útil para recaudar fondos adicionales para la escuela y para llevar adelante "causas" (advocacy) que son de interés del establecimiento.
6. Las escuelas deben realizar un entrenamiento específico para que los profesores sepan cómo desarrollar relaciones con la comunidad de padres y apoderados (pp. 28-29).

A partir de estas consideraciones, no cuestionadas en lo fundamental, en las últimas décadas se ha apostado por procesos de gestión participativa o liderazgos democráticos para lograr el involucramiento familia/comunidad-escuela: estos procesos han mostrado mayor efectividad a este respecto que esquemas anteriores. En esta línea se inscriben varios de los trabajos que aquí se presentan.

Desigualdad y/o Diversidad

A partir de que Coleman (1969) publicó su informe "Igualdad de Oportunidades en la Educación", se empezó a discutir si las variables escolares o las de origen social y familiar explicaban las diferencias de resultados entre las escuelas. Esta discusión constituyó al tema de la desigualdad de origen, y al papel de la escuela en la misma, en uno de los ejes temáticos medulares de la sociología de la educación.

A este respecto se configuraron dos aproximaciones: por un lado la aproximación denominada de la deficiencia social y cultural, sostiene que la escuela debe incorporar a los alumnos a los valores y racionalidad de la escuela a fin de

modificar sus situaciones de origen, mientras que por el otro lado, la aproximación denominada de la diferencia, afirma que sólo cambiando la escuela y adaptándola a los códigos culturales y de aprendizaje de los alumnos puede lograrse los cambios esperados en éstos (Alvariño, et al., 2000).

Posteriormente, y a partir del informe Warnock (Warnock, 1978) y La Declaración de Salamanca (UNESCO-MEC, 1994), a esta discusión se le agrega el tema de la atención de la diversidad; en ese sentido, los términos desigualdad, diferencia y diversidad remiten a un campo de estudio en construcción teorética y tendiente a la modelización.

En el ámbito de la gestión, este campo de estudio ha dado lugar a los modelos de gestión de la diversidad. En este punto Durán (2011) reconoce tres modelos de la gestión de la diversidad: multiculturalismo, asimilacionismo e interculturalismo.

El modelo de gestión de la diversidad denominado multiculturalismo es un fuerte defensor y promotor de la cultura y de la lengua, propias de los inmigrantes así como de otros grupos étnicos, culturales y/o religiosos. Este modelo preconiza un tipo de regulación política que aspira a establecer una mejor y mayor protección de las minorías y, por lo tanto, una mayor igualdad entre los distintos grupos culturales (Álvarez, 1998).

El modelo de gestión de la diversidad denominado asimilacionista defiende la neutralidad estatal en el trato a los ciudadanos culturalmente distintos y enfatiza la relevancia de la regla de la mayoría en los procesos democráticos de toma de decisiones.

El modelo de gestión de la diversidad denominado interculturalismo promueve los esfuerzos por compatibilizar los derechos individuales, sin renunciar a ellos, con

las diferencias culturales susceptibles de ser así respetadas por lo que tiende puentes de respeto, participación, diálogo y convivencia en el espacio público multicultural de nuestros días. Varios de los trabajos aquí presentados se adscriben a este modelo de gestión de la diversidad.

Primer interludio

Una de las múltiples vertientes de la atención a la diversidad conduce a la intervención sistemática y deliberada en grupos vulnerables con la idea de apoyar su desarrollo; bajo esta lógica se inscribe uno de los trabajos que tiene como participantes a adultos mayores.

La transformación

Los procesos de gestión escolar pueden generar o insertarse en tres tipos de discursos distintos, respondiendo cada uno de ellos a un interés cognoscitivo diferente; estos tres tipos de discursos son: el explicativo, el comprehensivo y el transformador (Habermas, 1981). La atención por el momento está centrada en el tercero de ellos.

Para avanzar en los procesos de transformación existen dos grandes tradiciones presentes en las metodologías orientadas a la intervención: a) Investigación y Desarrollo, y b) Resolución de Problemas (Havelock y Huberman, 1980).

En el primer caso, el investigador recupera la información teórica ya preexistente sobre un determinado objeto de estudio y lo transforma en objeto de

intervención derivando sus posibles aplicaciones mediante una lógica deductiva y un esquema formalizante.

En el segundo caso, el investigador realiza una indagación empírica, sobre una preocupación temática, que lo conduce a construir un problema susceptible de intervención y que, mediante una lógica inductiva y un esquema formalizante, pretende de manera explícita solucionar el problema construido.

A partir del segundo modelo, y apoyados centralmente en metodologías de investigación, de corte cualitativo, y procesos de gestión participativa o liderazgos democráticos, varios de los autores de los trabajos que configuran esta segunda parte le apuestan a una transformación de la gestión escolar.

Segundo interludio

Tres de los trabajos escritos por autores mexicanos, y que están presentes en esta segunda parte, se adscriben a una tendencia presente en las instituciones de educación superior denominada "investigación para el desarrollo institucional". Este tipo de investigación es una vertiente explorada nacionalmente en este tipo de instituciones para promover procesos de transformación por lo que se inscriben, bajo una perspectiva diferente, en este discurso basado en un interés cognoscitivo orientado a la transformación.

Las investigaciones de la parte dos

La parte dos de este libro se compone de ocho trabajos: a) el primer trabajo denominado "Procesos de transformación hacia la escuela intercultural inclusiva desde la gestión participativa" es presentado por Auxiliadora Sales Ciges, Odet

Moliner García y Mª Paola Ruiz Bernardo de la Universitat Jaume I de Castellón de España; b) el segundo trabajo intitulado “Desde la cultura profesionalista hacia una escuela intercultural inclusiva” es presentado por Paula Escobedo Peiro, Joan A. Traver Martí y Miquel J. Ortells Roca de la Universitat Jaume I de España; c) el terecer trabajo denominado “La implicación de las familias en la transformación educativa” es presentado por Ana Doménech Vidal, María Lozano Estivalis y Tomàs Segarra Arnau de la Universitat Jaume I de España; d) el cuarto trabajo intitulado “La participación de la comunidad educativa a través del aprendizaje servicio: una experiencia en acción” es presentado por Lidón Moliner Miravet y Arecia Aguirre García-Carpintero de la Universitat Jaume I de España; e) el quinto trabajo denominado “Factores de gestión asociados a resultados educativos en escuelas primarias del estado de Sonora” es presentado por Fernanda Alicia Aragón Romero de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Hermosillo, de México; f) el sexto trabajo intitulado “Las expectativas estudiantiles: su aporte para la gestión y evaluación de programas educativos universitarios” es presentado por Javier Damián Simón de la Universidad del Papalopan, campus Tuxtepec, en México; g) el séptimo trabajo denominado “Experiencias estudiantes UTTAB en: estancias, estadías y visitas a empresas en tabasco: estudio comparativo 2004-2010” es presentado por Jesús Hernández del Real, Blanca Lilia Ramos González y Norma Angélica Hernández Gómez de la Universidad Tecnológica de Tabasco en México; y h) el octavo trabajo intitulado “Intervención en adultos mayores para fortalecer su calidad de vida” es presentado por Teresa de Jesús Mazadiego Infante, Felipe Reboredo Santes y Catherinn Bautista Amaro de la Facultad de Psicología, Campus Poza Rica, de la Universidad Veracruzana en México.

Referencias

Álvarez, I. (1998). La gestión de la diversidad: Construcción y neutralización de las diferencias. *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho, 0,* s/p.

Alvariño, C.; Arzola, S.; Brunner, J. J.; Recart, M. O. y Vizcarra, R. (2000). Gestión escolar: un estado del arte de la literatura. *Revista Paideia, 29,* 15-43.

Coleman, J. S. (1969). *Equal Educational Opportunity.* Cambridge: Harvard University Press.

Duran, R. (2011). Modelos de gestión de la diversidad y conflictos multiculturales. Un apunte sobre casos. En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 1813-1823). Granada: Instituto de Migraciones.

Habermas, J. (1981). *Conocimiento e interés.* Madrid: Taurus.

Havelock, R. G. y Huberman, A. M. (1980). *Innovación y problemas de la educación. Teoría y realidad en los países en desarrollo.* Ginebra, Suiza: UNESCO-OIE.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura y Ministerio de Educación y Ciencia de España (1994*). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales.* Salamanca: Autores.

Pulido, S. y Giuseppe, A. (2011). Reflexión transdisciplinaria acerca del deber ser de la gestión escolar en Venezuela. *Revista Venezolana de Gerencia, 16(55),* 420-433.

Warnock, H. M. (1978). *The Warnock Report. Special educational needs.* London: Her Majesty's Stationery Office.

CAPÍTULO NUEVE

PROCESOS DE TRANSFORMACIÓN HACIA LA ESCUELA INTERCULTURAL INCLUSIVA DESDE LA GESTIÓN PARTICIPATIVA

TRANSFORMATION PROCESSES TOWARDS INCLUSIVE INTERCULTURAL SCHOOL FROM A PARTICIPATORY MANAGEMENT APPROACH

Auxiliadora Sales Ciges
Odet Moliner García
Mª Paola Ruiz Bernardo
Universitat Jaume I de Castellón (España)

Resumen:

La construcción de la escuela intercultural inclusiva supone el desarrollo de una gestión participativa del cambio, en la que toda la comunidad educativa sienta la necesidad de mejora y encuentre los espacios y tiempos para el diálogo, la acción reflexiva y la colaboración. Este modelo de transformación escolar ha guiado a nuestro equipo de investigación en el acompañamiento de varias escuelas de la Comunidad Valenciana, en España. Fundamentados en el enfoque intercultural e inclusivo de la educación, relatamos el proceso de investigación-acción seguido, señalando los momentos y aspectos más relevantes del trayecto, desde que se inicia el cambio hasta que se plantea la sostenibilidad e institucionalización del mismo. Esta retrospectiva nos permite finalmente apuntar los factores clave para que la gestión participativa convierta la escuela en una comunidad de aprendizaje: la percepción de la propia comunidad de la necesidad de cambio; la importancia del papel de los equipos directivos y docentes; el proceso de empoderamiento profesional y comunitario; el desarrollo de un liderazgo inclusivo y de una cultura colaborativa; la sostenibilidad del cambio y la creación de redes de apoyo mediante la conexión de discursos y prácticas entre comunidades.
Palabras clave: investigación-acción participativa, cultura de cambio, liderazgo inclusivo, cultura colaborativa.

Abstract:

The construction of an inclusive intercultural school involves the development of a participatory management of change, in which the entire school community feels the need to improve and find the space and time for dialogue, collaboration and reflective action. This school transformation model has guided our research team in the accompaniment of several schools in Valencia (Spain). Grounded in the intercultural and inclusive approach to education, we describe the action-research process followed, noting the time and most important aspects of the way, from the beginning of the change until it addressed its own sustainability and institutionalization. This retrospective finally allows us to point out the key factors so that participatory management may eventually turn the school into a learning community. These factors are the perception of the need for change by the community; the importance of the role of school administrators and teachers; the professional and community empowerment

processes; the development of an inclusive leadership and a collaborative culture; change sustainability; and the establishment of support networks by connecting discourses and practices between communities.
Keywords: participatory action-research, culture of change, inclusive leadership, collaborative culture.

1. La escuela intercultural inclusiva como horizonte de transformación

Tras cinco años acompañando a las escuelas en procesos de cambio y transformación, pretendemos compartir a lo largo de este capítulo tanto el proceso seguido como los aprendizajes realizados en el camino. Siguiendo los planteamientos del modelo de Mejora de la Escuela, consideramos que en el proceso de cambio la escuela es la protagonista y centro de atención para proponer, analizar y evaluar las mejoras educativas. Consecuentemente, lejos de un modelo intervencionista y de una visión de “experto infalible” más propia de modelos técnicos, optamos por un acompañamiento en el que el equipo, externo a la escuela, nos situamos como facilitadores y mediadores en el proceso de mejora. Asumimos la idea de la escuela como centro del cambio, con una doble visión: el cambio debe ser liderado por la propia escuela y debe centrarse en la cultura escolar para lograr cambiar la educación (Hargreaves, 1994). Consideramos que la mejora de la escuela se enmarca en un proceso lento de cambio y transformación que, según la literatura, está sustentado por cinco factores clave (Murillo, 2003): a) Concebir la escuela como centro del cambio; b) Entender que el cambio depende del profesorado; c) Plantear el papel determinante de la Dirección; d) Asumir la escuela como comunidad de aprendizaje; e) Centrar el cambio en la forma de enseñar y aprender.

Pero además, desde nuestro punto de vista, es fundamental que el cambio tenga un claro horizonte: un enfoque intercultural inclusivo. Este modelo de escuela intercultural inclusiva es el que permite hacer efectivo el derecho a la no

discriminación y a la participación de toda las personas de la comunidad educativa independientemente de su condición social, cultural, de género, o sus características personales. Desde este modelo se configura una nueva visión del hecho educativo centrada en la diversidad y no en la homogeneidad, en la respuesta a las distintas necesidades de todo el alumnado y en el incremento de su participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo, a su vez, los procesos de exclusión (UNESCO, 2005). A pesar de que el modelo intercultural y el inclusivo se han ido desarrollando en paralelo, ambos tienen mucho en común, por lo que los concebimos como complementarios, desde valores, presupuestos y estrategias comunes: Comparten las premisas básicas desde las que enfocar el hecho educativo articulando conceptos como: calidad, equidad, interculturalidad e inclusión. Entendemos con Murillo (2008) que la calidad es un valor añadido de aquellas escuelas que se esfuerzan por generar oportunidades para el alumnado más vulnerable, considerando la diversidad como algo habitual y deseable. Desde esta idea, la equidad se convierte en una dimensión esencial de la calidad de la educación. Es más, Echeíta, Parrilla y Carbonell (2008) afirman que no puede haber calidad sin inclusión, pues si la calidad es para todos y todas, un indicador de calidad debiera ser la inclusión. De igual modo, Bartolomé (2008) introduce el concepto de pedagogía de la inclusión un como elemento clave para la construcción de una ciudadanía intercultural y responsable. Ambos enfoques, intercultural e inclusivo nos permiten superar las limitaciones de los modelos compensadores e integradores abogando por una educación para todos, en igualdad, desde el principio democrático de universalidad de la educación. Y lo hacen desde una concepción de la diversidad como positiva y enriquecedora, en todas sus manifestaciones, apoyándose en

principios de justicia social. Y por último, comparten el compromiso de transformación de la educación hacia valores y actitudes democráticos de igualdad, respeto, autonomía y solidaridad. Por todo ello, consideramos que podemos hablar de un nuevo modelo de escuela intercultural inclusiva, ya definido en Sales, Moliner y Traver (2010) y que se fundamenta en los siguientes principios:

a) Se enmarca en un proceso más amplio de transformación social y cultural. La profunda transformación educativa queda encuadrada en un proceso social más amplio de emancipación cultural y reconstrucción social, que pretende abrir un proceso dialéctico de liberación y emancipación frente a las desigualdades sociales y la opresión, basada en la crítica democrática del modelo cultural y social predominante.
b) Concibe la escuela como espacio de participación democrática. Por ello, la escuela debe convertirse en una verdadera democracia vivida activamente, donde toda la comunidad analiza la realidad social y aprende habilidades de acción y modos alternativos de compromiso en la transformación de la sociedad, donde se da una participación plena en la toma de decisiones y en la construcción del conocimiento colectivo.
c) Da el paso del aprendizaje constructivista al aprendizaje dialógico. Según Freire (1997) el aprendizaje dialógico se basa en la construcción de significados que el alumnado hace a través de las interacciones con sus iguales, profesorado, familiares y otras personas adultas.
d) Busca el diálogo intercultural. El curriculum escolar debe permitir una visión de la realidad como un sistema abierto, donde los distintos grupos culturales forman una gran red en la que todos están conectados por hilos

a través de los que fluyen las comunicaciones. No sólo se ha de dar cuenta de estos procesos de interdependencia, sino que se debe facilitar la comunicación y el intercambio, es decir, la interculturalidad entre distintas cosmovisiones, comprobando cómo en cada rasgo del sistema general que queramos tratar se producen diferentes procesos culturales de mestizaje e hibridación.

e) Apuesta por la emancipación crítica y la autonomía personal. La pedagogía inclusiva e intercultural concibe la cultura, la sociedad y la educación como dinámicas y activas, y desde este presupuesto concibe al alumno/a capaz de construir su conocimiento por sí mismo, de forma crítica y reflexiva, sacando sus propias conclusiones a partir de una amplia gama de información y perspectivas y utilizando un material complejo y elaborado que demuestre las altas expectativas que se tienen de su capacidad de aprendizaje.

f) Concibe al profesorado como ciudadanía e investigadores comprometidos. Se trata de una investigación que trabaja en coordinación con toda la comunidad escolar en la identificación y contraste de los problemas y circunstancias de su escuela en relación con ámbitos sociales más amplios, analizando conjuntamente la causa de los conflictos, debatiendo abiertamente soluciones alternativas y comprometiéndose en el cambio de actitudes y conductas insolidarias e injustas (Giroux, 2001).Este modelo nos permite sentar las bases sobre el tipo de escuela que queremos y cómo desde procesos de cambio y mejora educativa podemos conseguirlo.

2. Investigación-acción, gestión participativa y ciudadanía crítica

La propuesta en la que está trabajando en los últimos años el Grupo MEICRI (Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica) de la Universitat Jaume I (Castellón, España), se centra en políticas de igualdad y tiene la intención de transformar y enriquecer el contexto educativo, desde las potencialidades que entrañan la inclusión, la interculturalidad y la participación comunitaria.

En nuestra tarea como formadores de profesorado hemos constatado que éste identifica el enfoque inclusivo e intercultural como valioso y deseable, pero más cercano a la teoría que a las posibilidades de cambio real percibidas. En este sentido, consideramos que el modelo, como meta, orienta y encauza las prácticas y los procesos que se desarrollan en el contexto educativo, pero se ha ido fraguando como un concepto abstracto, deseable pero difícil de alcanzar, demasiado alejado de la realidad de las aulas y de lo que allí sucede.

Por ello pensamos que es fundamental que cada escuela que inicia una transformación hacia la inclusión lo haga desde procesos de formación en el propio centro, desde su realidad y contexto, desde sus posibilidades y potencialidades. Al mismo tiempo, partimos de una visión amplia de la escuela, la escuela como una comunidad que aprende y que incluye a los demás protagonistas de la educación, lo que nos lleva a considerar nuevos espacios en los que todos y todas los agentes son necesarios para realizar las transformaciones deseadas. A través de la vivencia de la democracia en la escuela de manera participativa logramos la implicación, el compromiso y el aprendizaje compartido de profesionales, familias, estudiantes y miembros del entorno social más próximo.

En los últimos 20 años tanto en España como en otros países europeos, como Suecia (Brodin y Lindstrand, 2007) o Reino Unido (Lloyd, 2008), se corrobora que las políticas y prácticas educativas no se han alejado mucho de modelos compensatorios y asimilacionistas, por lo que creemos que la transformación escolar debería propiciar la recuperación de un modelo de investigación-acción que en España tuvo un primer impulso en los años 70 y 80 con la creación de los Centros de Profesores y que se abandonó en los 90, con la llegada de políticas neoliberales y conservadoras. Consideramos, por nuestra experiencia, que el modelo de investigación-acción permite al profesorado y a la comunidad educativa desarrollar estrategias y métodos de actuación, espacios de desarrollo social, dinámicas de trabajo, técnicas de análisis de la realidad, una visión global como indagación de la teoría en relación con la práctica y una apuesta por una formación e investigación abierta, participativa y democrática.Desde la investigación–acción cada centro inicia el proceso de cambio a partir del análisis de la realidad escolar y de la reflexión sobre su gestión de la diversidad. Ello implica facilitar procesos de autoevaluación, propuestas de acción, puesta en práctica y valoración sobre las mismas por parte de la comunidad educativa. Así, el proceso de cambio y mejora de la escuela propicia espacios de negociación y resolución de conflictos, y favorece el desarrollo de estrategias y recursos para consensuar mínimos de convivencia y de indagación colaborativa de la comunidad educativa.

Como señala O'Hanlon (2003: 25): "La investigación-acción es un proceso que en sí mismo modela procedimientos democráticos que son totalmente inclusivos y da voz a todos los participantes, especialmente a los marginados". Así pues, la investigación-acción como modelo de desarrollo profesional puede ofrecer recursos

para deconstruir la identidad profesional como construcción racista y exclusora y propiciar el empoderamiento propio y el de la comunidad educativa; tiene como unidad de aprendizaje la escuela como comunidad y no al profesorado como agente exclusivo (Elliott, 1990); fomenta la cultura colaborativa, en la formación de comunidades de aprendizaje inclusivas (como un proceso proyectado Busher, 2005).

Desde esta perspectiva transformamos las demandas de formación del profesorado en apuestas de cambio escolar hacia la interculturalidad y la inclusión desde la gestión participativa. Los procesos de investigación-acción favorecen la creación y fomento de grupos de trabajo que comunican y contrastan experiencias, lo cual permite un desarrollo profesional cooperativo y su visión de la escuela intercultural e inclusiva se va haciendo realidad y no sólo se percibe como una lejana utopía.

Para acompañar a las escuelas en estos procesos, nos remitimos a los antecedentes internacionales que ya han demostrado sus resultados exitosos como proyectos de transformación escolar de orientación intercultural inclusiva, como el *Halton Project* (Stoll y Fink, 1999) en Canadá, el *Accelerated Schools Project* (Levin, 1998) en Estados Unidos, o el proyecto *Improving the Quality of Education for All* (IQEA) (Ainscow, Hopkins, Southworth y West, 1994). En el ámbito nacional, los referentes más cercanos son los Grupos de Apoyo Entre Profesorado (GAEP) (Parrilla, 1998), la formación del profesorado para liderar escuelas interculturales inclusivas (Essomba, 2006), la red de Comunidades de Aprendizaje (Elboj et al., 2002) y la red de escuelas inclusivas (Echeíta, 2006). Estos estudios y experiencias previas nos han permitido plantearnos una forma de impulsar los procesos de cambio escolar para la mejora educativa desde la formación de una ciudadanía crítica.

La ciudadanía crítica apela al compromiso y la implicación activa, a la reflexión y la participación, desde un liderazgo inclusivo. Como apunta Gimeno Sacristán (2001) las nuevas formas de entender la ciudadanía implican nuevas esferas de decisión que es necesario democratizar con la participación de los ciudadanos, estructurando movimientos amplios imprescindibles para intervenir en los procesos de globalización. Por ello, la formación de una ciudadanía crítica legitima la función globalizadora más universal de un proyecto pedagógico que parte del diálogo democrático, la participación igualitaria crítica y comprometida con la transformación social, y potencia la mejora educativa desde la investigación-acción y la reflexión sobre la propia práctica (Elliott, 2011).

Necesitamos, para ello, espacios y tiempos para el diálogo igualitario y la participación; utilizar procedimientos democráticos como la combinación entre asambleas plenarias y el trabajo en comisiones; entender el mundo como una complejidad donde todos los temas y personas están interconectados (economía, política, educación, arte, ecología); el sentimiento de pertenencia a un grupo que cree posible cambiar ese mundo complejo, así como un sentido de responsabilidad en los asuntos públicos. Estos son algunos ingredientes para la gestión participativa de los centros escolares.

El reto educativo consiste ahora en legitimar a toda la comunidad en la búsqueda de nuevos modelos culturales, organizativos, curriculares y sociales, partiendo del conflicto como un motor necesario. Y ahí la comunicación intercultural es un componente esencial para el diálogo, la reflexión compartida y el intercambio de experiencias. La ciudadanía crítica evidencia la necesidad de abrir nuevos diálogos, que nos lleven a mundos todavía inexplorados, que nos permitan construir

una cultura colaborativa y acabar progresivamente con el aislamiento y la inseguridad que éste produce.

Esta transformación viene de la mano de un proceso de indagación colaborativa que permite cambiar la realidad social a través de acciones socioeducativas globalizadas que enfatizan el protagonismo de los agentes sociales del entorno con la dinamización y compromiso de la comunidad. Su objetivo es mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje como proceso dialógico, democrático, ético y global (Moliner, Sales y Traver, 2007).

Desde este marco, la gestión participativa sitúa las relaciones humanas en el centro de acción, entendiendo a la comunidad educativa como un sistema abierto de relaciones interdependientes y complejas y orientando la transformación hacia el entorno social y tecnológico, no sólo de puertas adentro. La gestión participativa, desde una dimensión de cultura escolar y profesional supone, además, un liderazgo cooperativo, según el cual el profesorado se siente auténtico líder del proceso de transformación, negociando constantemente las distintas formas de organización, superando las inercias de las culturas profesionales, tendentes a estabilizar y mantener rutinas de organización y gestión, en muchos casos verdaderos bloqueadores de cualquier dinámica de innovación (Gather, 2004).

Así pues, en este capítulo nos gustaría relatar cómo se ha ido gestionando el proceso de transformación en las escuelas con las que hemos colaborado, desde el primer contacto hasta el momento en que comienzan a institucionalizarse los cambios. De estos procesos vividos hemos sacado conclusiones relevantes, tanto los miembros de los centros escolares como nosotras como equipo asesor externo, que nos han permitido reflexionar sobre los factores clave para que la gestión

participativa favorezca el camino hacia la interculturalidad y la inclusión como principios educativos y sociales del cambio.

3. El proceso de transformación escolar desde la investigación-acción

El Grupo MEICRI, formado por profesorado de la Universitat Jaume I, de Castellón, España, como equipo de asesoramiento externo, hemos colaborado con varias escuelas de la Comunidad Valenciana, en Castellón y Valencia, para iniciar un proceso de construcción de la escuela intercultural inclusiva desde la investigación-acción (Sales, Moliner y Traver, 2010). Nuestra pretensión ha sido atender la demanda generalizada y apremiante de las escuelas sobre maneras de gestionar la diversidad y la multiculturalidad del entorno educativo y social. Como respuesta planteamos la transformación institucional mediante la formación del profesorado y el desarrollo de la comunidad educativa a través de procesos de indagación colaborativa entre la universidad y la escuela.

Partimos de la implicación, primero del equipo directivo, seguido del profesorado y de toda la comunidad educativa del centro escolar. Pretendemos analizar la realidad de partida, realizar propuestas de cambio, priorizarlas, consensuarlas, ponerlas en marcha y evaluar su funcionamiento entre todos los colectivos implicados. A continuación detallamos cada una de las fases del proceso.

El arranque

El inicio surge a petición bien de los equipos directivos o de algunos miembros del profesorado que sienten la necesidad de mejorar la gestión de la diversidad y los resultados de aprendizaje. Las primeras reuniones del equipo asesor ser realizan con el equipo directivo y el profesorado de la escuela. En ellas se exponen las

necesidades de cambio y se discute la posibilidad de emprender un proceso investigación-acción que se haga extensivo a toda la comunidad escolar. Si el equipo directivo y la mayoría del profesorado consideran que la situación del centro requiere una mejora y sienten que necesitan iniciar un proceso de cambio global, se realiza una fase de sensibilización, a la que se invita a familias y representantes del alumnado. Se trata de una formación compartida, un primer momento de reflexión que comparten los distintos colectivos y en el que se explicitan inquietudes, dudas, contradicciones y deseos de futuro.

Esta fase de sensibilización comprende varias sesiones en las que se debate sobre la necesidad del cambio y el enfoque que se le quiere dar. Se discuten y negocian conceptos como inclusión, interculturalidad, comunidad. Se debate sobre la función de la escuela en la sociedad globalizada, la participación democrática para el cambio, y las estrategias y recursos a desarrollar para escuchar todas las voces, recoger información y tomar decisiones sobre la escuela todos juntos. En este sentido, se plantea la posibilidad de utilizar una guía exploratoria como instrumento para la reflexión colectiva y la autoevaluación de la situación inicial. Por último, se comparte también la experiencia de otras escuelas que han iniciado ya estos procesos como escuela inclusiva o comunidad de aprendizaje, invitando a otros equipos directivos, profesorado y familias para relatar en primera persona su proyecto.

En esta fase cada centro comienza a definir el modo en que se decide emprender el camino y se sientan las bases del proceso de investigación-acción participativa. Concluye con una negociación, en la que el equipo asesor y la comunidad educativa plantean las condiciones mínimas que garanticen el éxito del

proceso y el compromiso que se adquiere con la escuela. Es fundamental que en ese compromiso, el equipo directivo y gran parte del profesorado muestre su participación activa y lidere este proceso, asegurándose de que nadie sienta el proyecto como una amenaza. En algunos casos se llega a firmar un “documento de compromiso” donde se explicitan las condiciones para la participación y divulgación de la experiencia, de manera que tanto el equipo asesor como la comunidad educativa establezcan sus acuerdos mutuos sobre los recursos a utilizar, la relación horizontal e igualitaria, el deseo de compartir un proyecto común y el reto de darle difusión tanto en el entorno más próximo como en ámbitos profesionales y comunitarios diferentes al propio.

Tras la fase de sensibilización, el proyecto se abre al resto de la comunidad mediante una asamblea comunitaria en la que se presenta la idea de mejorar la escuela entre todos y se invita a discutirlo y formar parte del mismo. Es el primer acto colectivo, gestionado por el equipo directivo y el profesorado y organizado de manera cooperativa por los distintos colectivos para asegurarse de que la convocatoria llega a todos y que el contenido y objetivo de la misma es comprensible y de interés para toda la comunidad. En esta asamblea participan también las entidades sociales, culturales, vecinales, religiosas y políticas del entorno, supone el apoyo explícito por parte de la comunidad educativa para iniciar el proceso de investigación-acción propiamente dicho. Su objetivo no es sólo informar, sino implicar e ilusionar a todos y todas de la importancia de gestionar juntos una comunidad de aprendizaje en la que cada cual aporte lo que tenga de valioso y se vaya construyendo la idea de escuela para todos desde la acción y la reflexión conjuntas. En estas asambleas la participación de las familias y entidades suele ser masiva y manifiestan en general un

gran apoyo al proyecto de mejorar la escuela y el deseo de ser protagonistas de esta mejora. La participación del alumnado se organiza en paralelo, bien en dinámicas de pequeño grupo como talleres o grupos de discusión, bien en asambleas de clase, cuyo objetivo es el mismo que el de la asamblea comunitaria. Los niños y niñas son los más creativos a la hora de hacer propuestas de cambio.

Explorar la realidad: autoevaluación escolar

Una vez la comunidad educativa está informada y ha decidido implicarse en el proceso, se inicia la exploración inicial de la realidad de cada centro. Como asesores externos y “amigos críticos”, ofrecemos un instrumento de reflexión y autoevaluación participativa: “La Guía para la construcción de la escuela intercultural inclusiva” (Guía CEIN) (Sales, Moliner y Traver, 2010), adaptación propia de otros recursos de reconocido prestigio nacional e internacional, como las Guías de observación del Grupo Inter (Aguado et al., 2003) y el *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2000). Esta guía *ad hoc* nos permite indagar en aquellos aspectos de la vida escolar relacionados con la gestión participativa del proceso educativo desde un enfoque intercultural e inclusivo. Los factores clave para la autoevaluación escolar se agrupan en tres dimensiones: cómo somos (y cómo nos ven), cómo nos organizamos y cómo aprendemos y enseñamos. En cada factor se introducen una serie de preguntas de reflexión para hacer una primera exploración de la realidad, recogiendo evidencias, que, en una fase posterior, permitan tomar decisiones colectivas sobre las dimensiones y factores seleccionados:

- Dimensión A. Cómo somos: A.1. Valores compartidos; A.2. Valoración positiva de la diversidad; A.3. Altas expectativas.

- Dimensión B. Cómo nos organizamos: B.1. Proyecto educativo intercultural inclusivo; B.2. Liderazgo inclusivo; B.3. Cultura colaborativa; B.4. Tiempos y espacios para la reflexión y la innovación; B.5. Comunicación y mediación intercultural; B.6. Participación de la comunidad.
- Dimensión C. Cómo enseñamos y aprendemos: C.1. Agrupamientos heterogéneos; C.2. Objetivos y contenidos curriculares por competencias; C.3. Metodología participativa y cooperativa; C.4. Actividades globalizadoras; C.5. Evaluación diversificada; C.6. Gestión dialógica del aula; C.7. Competencias de comunicación intercultural del profesorado. C.8. Desarrollo profesional y comunitario.

Las opiniones de los distintos colectivos y miembros de la comunidad se recogen mediante entrevistas, grupos de discusión, observaciones de aula, murales, fotografías, análisis de las programaciones y del proyecto educativo de centro, relatos de vida del profesorado, alumnado, familias y entidades locales. El equipo asesor colabora en la recogida de información y ayuda a un grupo de trabajo formado por representantes de cada colectivo y liderado por el profesorado, a elaborar un documento que sirve de base a la discusión. Este documento es un verdadero Informe de Autoevaluación, que recoge en tres columnas las potencialidades, carencias y sueños percibidos por todos los colectivos. La gestión de información sensible, cómo hacerla llegar a todos los colectivos y cómo éstos la aprovechan para la toma de decisiones es un punto crucial en el proceso de autoevaluación escolar. La negociación y acuerdos internos pasan por las condiciones de confidencialidad y anonimato de las personas informantes, si así lo desean, el formato en que se presentará la información, cómo se concibe el

desacuerdo expresado, la pluralidad de voces y opiniones, qué significa una crítica constructiva y qué tipo de información es necesaria para tomar después decisiones.

En algunos casos, las escuelas combinan esta autoevaluación con una dinámica propia de las Comunidades de Aprendizaje (http://utopiadream.info/ca/?page_id=865), "el sueño", donde cada colectivo sueña por separado la escuela que desea y después se reúnen para llegar a consensuar un sueño compartido. Los sueños se muestran en murales colectivos en el centro de la escuela y se crean comisiones mixtas para ir llevándolos a cabo.

Toma de decisiones y puesta en acción

Una vez la comunidad educativa ha puesto de manifiesto sus necesidades de cambio y sus sueños, se constituye la llamada Comisión APRO (de Análisis y PROpuestas) formada por profesorado, familias, alumnado, miembros de la comunidad y equipo asesor, para comenzar a tomar decisiones, a partir del Informe de Autoevaluación elaborado. Esta comisión analiza los temas relevantes que cada colectivo resalta en sus valoraciones y consensua los aspectos para el cambio, priorizando aquellos que se consideran más urgentes y/o relevantes a corto, medio y largo plazo. La Comisión APRO establece como criterios para priorizar: que las propuestas se hayan consensuado y estén de acuerdo todos. En caso de desacuerdo entre dos propuestas, si estas no son incompatibles entre sí, se aceptan ambas. Si hay alguna propuesta que puede herir la sensibilidad de alguna persona o puede producir dolor, la propuesta se aparca y, más adelante se estudiará y se tratará de reflexionar y analizar la situación.

De esta forma, se combinan dos estrategias básicas de participación comunitaria: las asambleasen plenario y las comisiones mixtas, en las que se delega la responsabilidad de hacer una labor de análisis de la realidad más exhaustiva y posteriormente la puesta en marcha de los sueños que todos han elegido priorizar. Se trata de un proceso que integra todas las perspectivas (inclusivo) y trata de atender a la diversidad de demandas, articulándolas en un proyecto compartido (intercultural). Todos los acuerdos quedan por escrito y en las Actas se hace constar la diversidad de opiniones y sugerencias de los distintos miembros. El profesorado tiene aquí un papel de liderazgo ante la comunidad. El equipo directivo actúa como motor de arranque y apoyo de todo el proceso. El alumnado y familias, junto a otros agentes de la comunidad deben encontrar los espacios y tiempos adecuados para una participación responsable y comprometida, en plano de igualdad con el profesorado. Se trata, pues, de un proceso hacia una visión comunitaria del cambio y de la toma de decisiones (Muijs y Harris, 2006).

Este aprendizaje experiencial es clave para desafiar muchas ideas sobre el status del profesorado respecto al resto de la comunidad, sobre el diálogo como fuente de aprendizaje, sobre la capacidad y legitimidad ética de la comunidad educativa de tomar decisiones dentro de la escuela, sobre las expectativas de cada colectivo respecto a la actitud de los demás y, sobre nuestro papel como asesores externos en todo este proceso.

En esta fase, el equipo asesor participa como un miembro más de las asambleas y comisiones, aun no formando parte natural de la comunidad educativa, dentro de lo que se ha pretendido fueran estructuras y procedimientos de aprendizaje dialógico, de organización horizontal e igualitaria, sabiendo que todo ello se daba en

un contexto percibido por todos como altamente jerarquizado, donde las relaciones de poder no son habitualmente igualitarias.

La priorización realizada por la Comisión APRO requiere la discusión y refrendo de una nueva asamblea comunitaria, donde el grupo de trabajo explica los criterios de elaboración del Informe de Autoevaluación (pluralidad e inclusión) y plantea las posibles prioridades de cambio para el centro. Es este un espacio de discusión abierta, libre, en la que se argumenta y se escuchan distintas lógicas y perspectivas y en la que se busca el compromiso de todos y todas para poner en marcha los cambios que se consideren prioritarios y necesarios. En ocasiones son los más urgentes, los que tienen más posibilidades de realizarse a corto plazo, los que movilizan a más personas y quedan para el siguiente curso escolar aquellos que siguen siendo relevantes, pero requieren una planificación y consecución a medio y largo plazo. De esa asamblea ya salen nombrados los voluntarios y voluntarias dispuestos a colaborar en la puesta en acción. De nuevo, en pequeñas comisiones mixtas, se organizan para emprender los primeros cambios. Los equipos directivos no siempre pertenecen a estas comisiones, pero ofrecen su apoyo activo y atienden sus demandas.

Reflexión e institucionalización

Al finalizar el curso académico, se realiza la valoración del proceso vivido mediante grupos de discusión y otras dinámicas de evaluación participativa (juegos de rol, relatos de vida, sociodramas, asambleas de aula, línea temporal) con el profesorado, familias y alumnado. En estas jornadas se hace un balance de las experiencias, los progresos, las dificultades detectadas y se proyectan hacia el nuevo

curso escolar aquellos aspectos a mejorar del proceso y aquellos sueños aplazados que hay que rescatar y hacer realidad. Es un buen momento para abrir el debate sobre el proceso y los resultados conseguidos hasta el momento. A finales del primer ciclo de investigación-acción (que suele coincidir con el final del curso académico) se plantean nuevas necesidades y retos para el ciclo siguiente. Esta reflexión compartida, permite interiorizar y sistematizar estrategias, procedimientos, estilos de diálogo, negociación y búsqueda de acuerdos, que van quedando como modelo generado para la gestión participativa en la vida cotidiana de la escuela. La propia comunidad toma conciencia de los elementos organizativos que ha puesto en marcha para que se produzca un cambio de mirada, una apertura a la pluralidad de perspectivas y múltiples posibilidades para ejercer la co-responsabilidad, el liderazgo y la soberanía. Entiende igualmente que el proceso de cambio nunca acaba, que es una nueva manera de gestionar la escuela y su diversidad y que año tras año deben plantearse nuevos retos y poner en marcha nuevas medidas negociadas y consensuadas por todos.

Así se inicia nuevamente el ciclo de la mejora de la calidad educativa, donde toda la comunidad es testimonio del cambio, comienza a creer en sus potencialidades para impulsarlo e iniciar nuevamente el bucle de la investigación-acción para seguir mejorándolo, asumiendo un aumento progresivo de su autonomía para la propia formación y transformación del centro. Tras este primer año, el equipo asesor hace un acompañamiento más distanciado, facilitando que la gestión participativa se consolide como cultura escolar para la comunidad educativa. Cada escuela con la que hemos colaborado ha ido generando su propio ritmo de cambio, ha consolidado un proyecto educativo diferente, con personalidad propia, y ha ido

formando parte de una red de escuelas que intercambia experiencias y comparte el enfoque intercultural inclusivo en su quehacer diario. Así pues, como parte de la consolidación del proceso de cambio y de la institucionalización de esa cultura participativa, cada escuela participa en jornadas de encuentro, debate y apoyo con otras escuelas que también han emprendido procesos similares o desean hacerlo.

En este punto, la creación de redes es esencial para la búsqueda de valores mínimos comunes, que den sentido a la interculturalidad como puntos de referencia axiológicos. Permite desarrollar estrategias comunicativas, sociales y educativas basadas en el diálogo, como forma de intercambio de perspectivas culturales y búsqueda de consensos y modelos alternativos. Este sentido de red, de relaciones interculturales constantes para la construcción de un proyecto educativo común, nos remite de nuevo al concepto de ciudadanía crítica, que conjuga el universalismo dialógico con la sensibilidad por la diversidad, devolviendo a cada persona el reconocimiento de su identidad en la esfera pública (Bilbeny, 1999).

4. Ideas clave para la gestión participativa en la escuela intercultural inclusiva

A raíz de las experiencias de acompañamiento en las distintas escuelas con las que hemos colaborado, podemos hacer un balance sobre los elementos clave para la gestión participativa que, a nuestro modo de ver, favorecen la transformación de la escuela en un espacio de convivencia y aprendizaje intercultural e inclusivo. Son los aspectos que nos han sugerido más dudas y cuestiones de reflexión durante los procesos de acompañamiento y sobre los que hemos debatido en nuestro equipo, con los miembros de las escuelas y con otros colegas, contrastando con la literatura y con otras experiencias similares. Quisiéramos compartir aquí estas cuestiones y

plantear una tentativa de respuesta que nos permita seguir debatiendo y generando conocimiento y comprensión sobre las posibilidades y retos para la construcción de la escuela intercultural inclusiva.

El cambio desde dentro

Una de las cuestiones iniciales que se nos planteaba era qué tipo de centros o en qué condiciones es posible o se da mayor probabilidad de comenzar y llevar a cabo un proceso de transformación de estas características. La primera conclusión a la que llegamos fue que la necesidad del cambio, o mejor dicho, la percepción sobre la necesidad del cambio es uno de los factores que impulsan el proyecto. Esta necesidad debe ser reconocida por toda la comunidad educativa. No se trata, pues, de un proceso impuesto de arriba a abajo (*top-down*), sino que es autodirigido por la propia institución. Vivir la situación inicial como una crisis personal y profesional que se desea superar, es un primer paso para asumir que el conflicto interno puede tener una solución compartida con otros. El deseo de hacerlo mejor, de mejorar las relaciones y la convivencia lleva a un equipo directivo, a un grupo de profesorado o a unas cuantas familias a plantearse qué hacer, qué caminos seguir, cómo resolver problemas y conflictos que se perciben no sólo personales sino que atañen a todos y todas. Esa crisis personal en busca de un sueño compartido, es el detonante del cambio escolar (Darling-Hammond, 2006). Es difícil que las escuelas en las que el conflicto no se explicita o no se llega a creer que pueda ser una oportunidad de aprendizaje y mejora, pongan en marcha un proceso de esta complejidad, que implica desde el principio el replanteamiento de muchos aspectos en la vida del

centro que se vivían como naturales o “normales” y que en realidad ponían en entredicho la calidad educativa y el bienestar de la comunidad (Ainscow, 2001).

El papel de los equipos directivos

La experiencia vivida en las diversas escuelas —tanto en las que tuvo éxito la puesta en marcha del proceso como en las que no— y de acuerdo con la literatura sobre el tema, nos ha mostrado la importancia del equipo directivo de la escuela como una pieza fundamental para abrir las puertas al cambio, tanto por razones de representatividad, disposición, disponibilidad, funciones asignadas por la administración educativa, como por responsabilidad y visión institucional. Sin embargo, si los equipos directivos asumen un liderazgo muy directivo y personalista, el proceso no puede abrirse a la pluralidad de voces y no hay delegación ni distribución de poder dentro de la comunidad, por lo que las relaciones de poder jerárquicas impiden un enfoque dialógico de la discusión sobre la realidad y la toma de decisiones se vuelve autoritaria y no horizontal. Por tanto, el liderazgo del equipo directivo permite arrancar el cambio y movilizar a la comunidad educativa, siempre y cuando esté dispuesto a compartirlo y distribuirlo entre los distintos colectivos y personas de la comunidad (Harris y Muijs, 2005). Sin el apoyo activo por parte del equipo directivo, los procesos que han planteado algunos maestros o maestras críticos o las demandas de las familias no han llegado a iniciarse o se han visto obstaculizados o diluidos en alguna de sus fases de desarrollo.

De igual modo, el liderazgo inicial ejercido por el profesorado, debe tener en cuenta la influencia de la familia y el medio, desarrollando los recursos necesarios para hacer extensiva la acción educadora a la familia y a la calle, dado que el destino

de su alumnado es la vida social, la acción en una comunidad (Gale y Densmore, 2007). En las primeras fases del proceso de transformación el papel de los equipos directivos y docentes es esencial para canalizar las inquietudes, insatisfacciones, dudas y conflictos que se perciben y convertir la situación en una posibilidad de aprendizaje dialógico. Es uno de los elementos en los que se hace más hincapié en la fase de sensibilización y de los que más se debaten a lo largo del proceso: la responsabilidad ética de transformar los conflictos desde una perspectiva sociocomunitaria. Así pues, en estos procesos, lideran y acompañan al resto de colectivos en la construcción de un discurso y proyecto compartido y abren las puertas que antes habían permanecido cerradas, en muchos casos, a la participación democrática e intercultural. Su iniciativa muestra el compromiso y la implicación que tienen con la comunidad escolar, pero supone un esfuerzo por convertir una tendencia cultural profesionalista en una cultura comunitaria de la institución escolar, jerarquizada y burocratizada por definición (Díaz de Rada, 2008).

Empoderamiento de los profesionales y la comunidad

Negociar las situaciones de resistencia y trabajar juntos profesorado, familias y alumnado para el cambio escolar genera un empoderamiento como agentes de ese cambio en todos, puesto que son más conscientes de su capacidad de intervención, de las expectativas de éxito y del reconocimiento público recibido por parte de los demás (Gill y Chalmes, 2007). La mejora de la autoestima, mejora a su vez la eficacia y las expectativas sobre la posibilidad de cambio, por lo que el empoderamiento tiene una doble dimensión: emocional y ética, legitimando al profesorado y a la comunidad a tomar las riendas del cambio. Esta es una poderosa

consecuencia de estos procesos de construcción de ciudadanía crítica a través del cambio escolar: la mejora de la confianza, el respeto mutuo, las altas expectativas y la mayor sensibilidad hacia la diversidad y la complejidad de las identidades (Sales, Traver y García, 2011).

En este proceso, las creencias y actitudes previas son desafiadas, la teoría del déficit se cuestiona y la reflexión sobre la propia práctica es una poderosa herramienta para generar nuevas ideas y perspectivas (Armstrong y Moore, 2004). Se explicitan los propios valores y las teorías implícitas y se toma conciencia de la responsabilidad que cada cual tiene en desafiar el *status quo* y crear ambientes más interculturales e inclusivos.

Liderazgo inclusivo

De este empoderamiento emocional y ético deriva el liderazgo del cambio. Todo cambio exige un liderazgo entendido como motor, apoyo, coordinación, compromiso e implicación. Un liderazgo que nace del empoderamiento de la comunidad y que, por tanto, debe ser compartido, inclusivo. Parte de lo que a cada cual le interpela como ciudadano o ciudadana, madre o padre y profesional. De lo que le mueve a la acción, de lo que le emociona y apasiona, del deseo de estar y compartir. Los conocimientos que precisamos para este segundo tipo de liderazgo tienen bastante que ver con lo que Habermas (1987) denomina acciones comunicativas. En el liderazgo colectivo, la búsqueda del consenso y la respetuosa aceptación del disenso marcan las vías dialógicas que nos acercan a un entendimiento mayor (Traver, Sales y Moliner, 2010). Se trata, pues, de un liderazgo democrático, necesario para avanzar en proyectos interculturales e inclusivos

(Shields, 2004; González, 2008). De esta forma, hemos comprobado cómo la participación y la toma de decisiones democrática se han ido incorporando a las estrategias de gestión escolar en las escuelas que han comenzado a transformarse; cómo colectivos y personas que habían mostrado una gran desafección por los asuntos escolares, contribuían a los intereses comunes negociados y cómo los estilos directivos más autoritarios y los más cercanos a un *laisser-faire* han ido confluyendo progresivamente en estilos de gestión y dirección más cooperativos, basados en la confianza, la delegación y la interdependencia.

Cultura colaborativa

Lo que realmente convierte a cada persona en un ciudadano o ciudadana críticos no es únicamente la posibilidad de cambio individual, sino la capacidad de ser agentes de un cambio social, de una transformación colectiva. En este sentido, el proceso de cambio será inclusivo e intercultural si es un proceso democrático y participativo, es decir, si generamos una cultura colaborativa. Otra de las grandes cuestiones que se han ido planteando durante los procesos es cómo propiciar esta cultura colaborativa en centros con estilos de gestión y organización muy burocratizada e individualista.

Son necesarios espacios y tiempos para la reflexión colectiva: reuniones docentes, asambleas de aula y comunitarias, lugares y horarios para el debate, el análisis, la exploración de problemas y la transformación de conflictos a través del consenso (Cox y Robinson-Pant, 2008). Tiempo específico para construir equipo y romper el individualismo y las resistencias de otros compañeros y compañeras que no se atreven a innovar. Tiempo para mostrar buenas prácticas y contagiar con la

implicación personal y las satisfacciones obtenidas. Este cambio de cultura afecta a las relaciones de poder y supone la creación de procedimientos y espacios para el debate, la negociación y la participación democrática.

La cultura colaborativa que se desarrolla en los procesos de cambio que hemos asesorado, surge del reconocimiento de la diversidad como un factor valioso para la transformación y el diálogo intercultural, por lo que se convierte en herramienta de aprendizaje y de construcción social del conocimiento (Armstrong y Moore, 2004). El desarrollo de comisiones mixtas y asambleas mejora las habilidades y estrategias para la toma de decisiones complejas y representa un cambio significativo hacia la gestión autónoma del cambio hacia la idea de escuela eficaz para todos, puesto que se sienten protagonistas de los procesos decisorios escolares (Gale y Densmore, 2007).

Las sesiones de formación compartida, de reflexión comunitaria, las reuniones de las comisiones, los debates en las asambleas, proporcionan espacios para el aprendizaje dialógico en los que la toma de decisiones se hace más democrática e igualitaria, basada en un enfoque sociocomunitario de la escuela como organización (Jiménez y Pozuelos, 2001). El reto de futuro es asegurar la sostenibilidad de los cambios incipientes a través de la institucionalización y la consolidación de un proceso de investigación-acción participativa como proceso de autogestión de la mejora escolar y del desarrollo profesional y comunitario (Hargreaves y Fink, 2006).

Para que se dé el paso de una cultura individualista a una cultura colaborativa destacamos tres elementos clave que han ido emergiendo del análisis de las diferentes experiencias que hemos acompañado (Sales, Ferrández y Moliner, 2012): a) El proyecto ha de ser asumido como propio de toda la comunidad educativa.

Vivirlo de forma parcelada o identificarlo más con un colectivo que con otros es una gran dificultad para el diálogo igualitario y la búsqueda de entendimiento y consenso desde la fuerza de los argumentos y no desde el poder; b) La pluralidad de voces se gestiona desde el respeto y la empatía. Todas las personas son importantes si se integran sus propuestas en un objetivo compartido y c) El avance en el proceso se ha de hacer desde la transparencia informativa y el disenso: la implicación de toda la comunidad educativa requiere estar informados, comprender la realidad en su complejidad para poder tomar decisiones que no siempre son fáciles de consensuar. Por ello, la confianza y la co-responsabilidad son fundamentales.

Estos elementos clave para el desarrollo de la cultura colaborativa fundamentan, por tanto, la construcción de la ciudadanía crítica, enfatizando la importancia de aprender estrategias y tener recursos que faciliten la autoevaluación cooperativa, para la reflexión crítica y el cuestionamiento colectivo de las prácticas de exclusión y racismo (Benjamin, 2002).

De hecho, la literatura pedagógica hace tiempo que señala la participación familiar y comunitaria como uno de los factores que contribuyen de forma significativa al éxito escolar y a la superación de desigualdades educativas y sociales (Flecha y Tortajada, 1999; Jiménez y Pozuelos, 2001). A partir de nuestra propia experiencia, en estudios anteriores (Traver, Sales y Moliner, 2009) llegamos a la conclusión de que es más efectivo hacer partícipes del proyecto a las familias desde el primer momento, animándoles a participar también en la fase inicial de sensibilización. Observamos que las familias, por lo general, están bien dispuestas a la participación, sobre todo si se trata de ir más allá de la mera asistencia puntual a las actividades de carácter lúdico-festivo que se programan habitualmente en los centros escolares o a

las tareas representativas y burocráticas que se les “permiten”. Sin embargo, también son las que más miedos desatan entre el profesorado.

De igual modo, las escuelas que se ven a sí mismas como comunidades de aprendizaje ofrecen ricas y varias oportunidades de participación en su gestión al alumnado, como ciudadanía crítica que aprende democracia construyéndola en su vida escolar. Y de nuevo la confianza en el otro y las altas expectativas se ponen en juego si queremos realmente aprender con y del alumnado, eliminando las barreras para el aprendizaje y la participación no sólo sino también en las aulas (Cox y Robinson-Pant, 2008).

Por ello, consideramos que la gestión participativa implica, a su vez, el aprendizaje de estrategias de comunicación intercultural que tengan en cuenta las barreras interpersonales y organizativas (Vilà, 2007) y altas dosis de competencia comunicativa intercultural, conformada tanto por la sensibilidad intercultural, la conciencia intercultural como por las destrezas sociales necesarias (Chen y Starosta, 1996). El reconocimiento de la identidad dinámica de cada miembro de la comunidad, de las influencias culturales múltiples que nos conforman como seres humanos y de la diversidad de patrones comunicativos que conviven y trabajan en el mismo contexto escolar, plantean el difícil reto de transformar escenarios de racismo institucional en procesos interculturales de cruce de caminos, alianzas e hibridaciones, sinergias y mestizajes que surgen de la contínua y necesaria negociación y diálogo entre alumnado, profesorado y familias (Abdallah-Pretceille, 2001) en la construcción de una cultura colaborativa escolar.

Institucionalización de la cultura de cambio

La última gran cuestión que nos hemos planteado siempre ha sido cómo conseguir que el cambio fuera sostenible y que el esfuerzo conjunto y los progresos conseguidos en el primer año no se perdieran en años sucesivos. A menudo las escuelas emprenden proyectos en los que se compromete un gran número de personas e implican muchos recursos, para poco después abandonarlos sin siquiera evaluarlos. Esta experiencia va dejando una sensación de fracaso continuado y genera un cierto escepticismo ante cualquier innovación sobre todo por parte del profesorado. Por ello, es importante que al finalizar cada espiral del ciclo de investigación-acción, se revisen y analicen las acciones desarrolladas y se enuncien propuestas de futuro, que abren una nueva espiral en el proceso de transformación del contexto. En la medida en que el cambio se hace constante y pasa a formar parte del propio proceso de desarrollo profesional, institucional y comunitario, podemos hablar de una institucionalización de la cultura del cambio. Consideramos que la sostenibilidad del cambio a lo largo de varios años es un indicador de tal institucionalización (Hargreaves y Fink, 2006). Del mismo modo, también lo es que el propio centro sea capaz y se sienta motivado para iniciar un nuevo ciclo de investigación-acción de forma autónoma y autogestionada, transformando su cultura escolar. Sólo cuando las estrategias de gestión participativa que se han ido desplegando se integran en un nuevo esquema organizativo y entran a formar parte de las rutinas de cada nuevo curso se considera que el cambio está instaurado. Es decir, cada curso se rehacen los horarios, se redistribuyen las tutorías, se plantean nuevos agrupamientos del alumnado, se reorganizan los equipos docentes, se crean espacios y tiempos para la participación cotidiana del alumnado y las familias, se

establecen nuevos contactos institucionales, se abre el centro a otras actividades y entidades. Esta nueva dinámica de gestión va quedando instauranda en nuevos patrones de liderazgo y de circulación del poder, nuevos patrones de trabajo docente y de coordinación de la práctica, en definitiva, en un nuevo relato compartido que "*se mantiene en el tiempo mediante narrativas que enfatizan los hitos históricos del centro, así como a través de los aprendizajes colectivos logrados a partir de dichos hitos y conservados de este modo en la memoria institucional*" (López Yáñez et al., 2011:116).

Algunas de las estrategias a utilizar en esta última fase implican compartir y analizar las buenas prácticas o experiencias que existen en el propio centro (Ainscow, 2001). La divulgación puede desarrollarse en un doble sentido: hacia la comunidad científica (artículos en revistas especializadas, trabajos de investigación, participación en congresos o jornadas científicas,…) y hacia la comunidad educativa (artículos o reportajes en revistas divulgativas o prensa local, encuentros y jornadas de intercambio de experiencias, presentación de conclusiones y resultados con otros docentes, familias o demás agentes comunitarios). En ambos casos, la construcción de redes se ha propiciado mediante el contacto con otros centros y profesionales que trabajaban en la misma línea o estaban interesados en hacerlo. La narrativa de sus respectivos procesos culturales va dando sentido a su cohesión como comunidades de aprendizaje, sus discursos van produciendo cultura institucional y la conexión entre comunidades de práctica provoca innovaciones más profundas y duraderas, como ya señalara Fullan (2001).

La construcción de redes colaborativas y de intercambio de experiencias entre centros que desarrollan proyectos de cambio y mejora escolar es una de las

principales estrategias que posibilitan una mayor autonomía de la comunidad educativa y la sostenibilidad del cambio. La red se convierte en una garantía de afianzamiento de esa nueva cultura del cambio a la que aporta un mayor dinamismo, experiencia compartida y apertura de miras (Essomba, 2006).

5. Seguimos aprendiendo

Somos testigos de la tranformación y la mejora que se ha producido en los centros que han tenido la valentía de creer en un sueño que empieza a ser realidad. También nosotros soñamos lo mismo: soñamos una escuela mejor. Y las escuelas son mejores -retomando lo que Murillo (2003) apuntaba- porque son ellas el centro del cambio, la transformación se ha iniciado desde adentro, asumiendo y explicitando la existencia de un conflicto o malestar que les interpelaba, la dirección y el profesorado han sido los impulsores, asumiendo nuevos roles y flexibilizando las estructuras temporales y espaciales como reflejo de una distribución de poder más horizontal. Esto ha hecho de cada escuela una comunidad de aprendizaje inclusiva, intercultural y, por ende, participativa que tiene un lugar reservado para cada uno de sus miembros. Consecuentemente ha tenido que ir descartando los modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje para dar lugar a nuevas formas de facilitar ese aprendizaje para la vida. Son ahora escuelas donde su alumnado está orgulloso de pertenecer, donde las familias valoran el centro porque se saben co-protagonistas y donde las entidades y asociaciones del barrio se comprometen y colaboran con ellas en busca de beneficios sociales comunes. La escuela intercultural inclusiva es hoy una realidad concreta, y al mismo tiempo un horizonte, que nos anima a seguir aprendiendo de los nuevos desafíos que la realidad social nos reclama.

Referencias

Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La Educación Intercultural*. Barcelona: Idea Books.

Aguado, T. et al. (2003). Cultural Diversity and School Equity. A Model to Evaluate and Develop Educational Practices in Multicultural Education Contexts. *Equity & Excellence in Education*, 36 (1), 50-63.

Ainscow et al. (1994). *Creating the conditions for school improvement*. Londres: David Fulton Publishers.

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea.

Armstrong, F. & Moore, M. (2004). *Action research for inclusive education: Changing places, changing practices, changing minds*. London: Routledge Falmer.

Bartolomé, M. (2008). Igualdad versus Equidad ¿Enfoques divergentes ante la diversidad educativa? En F. Etxeberria et al. (Coord.), *Convivencia, Equidad, Calidad*, (pp. 155-187). Donosti: EREIN.

Benjamin, S. (2002). *The micropolitics of inclusive education*. Buckingham: Open University Press.

Bilbeny, N. (1999). *Democracia para la diversidad*. Barcelona: Ariel.

Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *The Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Londres: CSIE

Brodin, J. & Lindstrand, P. (2007). Perspective of a School for All. *International Journal of Inclusive Education*, 11, (2), 133-145.

Busher, H. (2005). The project of the other: developing inclusive learning communities in schools. *Oxford Review of Education*, 31 (4), 459-477.

Chen, G.M. y Starosta, W. (1996). Intercultural Communication Competence: A synthesis. *Communication Yearbook*, 19, 353-383.

Cox, S. & Robinson-Pant, A. (2008). Power, participation and decision making in the primary classroom: children as action researchers. *Educational Action Research*, 6 (4), 457-468.

Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful Teacher Education*. Lesson from exemplary programs. San Francisco: Jossey-Bass.

Díaz de Rada (2008). ¿Qué obstáculos encuentra la etnografia cuando se practica en las Instituciones escolares? En M. I. Jociles & A. Franzé (Eds.) *¿Es la escuela el problema?* Perspectivas socio-antropológicas de etnografia y educación. (pp. 24-48), Madrid: Trotta.

Echeíta, G.; Parrilla. M.A. & Carbonell, F. (2008). Hacia un marco de referencia compartido para la educación del alumnado en desventaja. La educación especial a debate. *XXV Jornadas de Universidades y Educación Especial*, Universidad de Vic.

Echeíta, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

Elboj, C. et al. (2002). *Comunidades de Aprendizaje*. Transformar la educación. Barcelona: Graó.

Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Elliott, J. (2011). Educational Action Research and the Teacher, Congreso Internacional de Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica. *Quaderns Digitals.net* nº 69. Recuperado el 4 de octubre de 2012 de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaNumeroRevistaIU.visualiza&numeroRevista_id=824&PHPSESSID=7a9abf552f7f16fc53ffe317260e6d65.

Essomba, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración. Barcelona: Graó.

Flecha, R. & Tortajada, I. (1999). Retos y salidas educativas en la entrada de siglo. En F. Imbernon (coord.) *La educación en el siglo XXI*. Los retos del futuro inmediato. Barcelona: Graó.

Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: Roure.

Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Gale, T. & Densmore, K. (2007). *La implicación del profesorado*. Una agenda de democracia radical para la escuela. Barcelona, Octaedro.

Gather, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.

Gill, H. & Chalmes, G. (2007). Documenting diversity: an early portrait of a collaborative teacher education iniciative. *Internacional Journal of Inclusive Education*, 11(5-6), 551-570.

Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.

Giroux, H.A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Habermas, J. (1987). *La Acción Comunicativa*. Tomo I. Madrid: Taurus.

Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). *El Liderazgo Sostenible*. Siete Principios para el Liderazgo en Centros Educativos Innovadores. Madrid: MINEDUC / Ediciones Morata.

Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times*. Londres: Cassell.

Harris, A. & Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Maidenhead: Open University Press.

Jiménez, J. R. & Pozuelos, F. J. (2001). *Una escuela pública abierta a la comunidad*. Investigación en la escuela, 44, 5-17.

Levin, H. (1998). Accelerated schools: a decade of evolution. (pp. 807-830). En A. Hargreaves; A. Lieberman; M. Fullan y D. Hopkins (Eds.), *International handbook of education change*. Boston: Kluwer Academic Publishers.

López Yañez, J., Sánchez Moreno, M., & Altopiedi, M. (2011). Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas. (Versión electrónica), *Revista de Educación*, 356, 109-131.

Lloyd, Ch. (2008). Removing barriers to achievement: A strategy for inclusion or exclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 12, (2), 221-236.

Moliner, O.; Sales, A. & Traver, J. (2007). Procesos de indagación colaborativa: investigación-acción y apoyo entre colegas para una educación intercultural e inclusiva. Congreso de Orientación Educativa y Profesional. *Quaderns Digitals.Net.* Recuperado el 4 de octubre de 2012 de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10390.

Muijs, D. & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22, 961-972.

Murillo, F.J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2) Recuperado el 4 de octubre de 2012 en http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Murillo.pdf.

Murillo, J. (2008). Aportaciones y retos futuros de la investigación sobre eficacia escolar. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, (3), 1-6. Recuperado el 4 de octubre de 2012 en: http://www.rinace.net/arts/vol6num3/editorial.pdf

O'Hanlon, Ch. (2003). *Educational inclusion as action research*. Londres: Open University Press.

Parrilla, A. (1998). Creación de estructuras de colaboración en la escuela: Grupos de Apoyo entre Profesores. En R. Pérez, R., A. Pascual, C. Álvarez (Coords.) *Educación y Diversidad*. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial, (pp. 125-144). Oviedo: Universidad de Oviedo.

Sales, A.; Moliner, O. & Traver, J. (2010). *La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción*. Castellón: Servicio de Publicaciones de la Universitat Jaume I.

Sales, A.; Traver, J. & García, R. (2011). Action research as a school-based strategy in intercultural professional development for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27, 911-919.

Sales, A.; Ferrández, R. & Moliner, O. (2012). Escuela intercultural inclusiva: estudio de caso de un proceso de autoevaluación. (versión electrónica), *Revista de Educación*, 358, 153-173.

Shields, C.M. (2004). Dialogic Leadership for Social Justice: Overcoming Pathologies of Silence. *Educational Administration Quarterly*, 40 (1), 11-134.

Stoll, L. & Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas*. Barcelona: Octaedro.

Traver, J.; Sales, A. y Moliner, O. (2009). Ampliando el territorio: Algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (8), 97-119. Recuperado el 4 de octubre de 2012 de http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num3/art6.pdf

UNESCO (2005). *Education for All*. Quality Imperative. Report 2005. Paris.

Vilà, R. (2007). La comunicación intercultural, nuevo reto educativo. En E. Soriano (coord.) *Educación para la convivencia intercultural*. (pp. 259-294). Madrid: La Muralla.

CAPÍTULO DIEZ

DESDE LA CULTURA PROFESIONALISTA HACIA UNA ESCUELA INTERCULTURAL INCLUSIVA

FROM PROFESSIONALIST CULTURE TO INCLUSIVE INTERCULTURAL SCHOOL

Paula Escobedo Peiro
Joan A. Traver Martí
Miquel J. Ortells Roca
Dpto. de Educación, Universitat Jaume I (Castellón, España)

Resumen

La situación actual de las escuelas no es vista con agrado por la mayoría de los agentes educativos dado el carácter exclusor de gran parte de sus rasgos. Para avanzar hacia una escuela más intercultural e inclusiva, acorde con las necesidades de la sociedad, es necesario realizar cambios en la cultura del centro. Los cambios centrados exclusivamente en aspectos metodológicos y/o organizativos, raramente consiguen mejoras de las instituciones educativas que permitan avanzar hacia modelos más justos y solidarios. Sin embargo, es posible realizar cambios muy enriquecedores si se tienen en cuenta cuestiones como la implicación de las familias, la participación de la comunidad desde un liderazgo democrático y compartido, la cultura del centro y los sueños de todos los agentes sin excepción, respetando su diversidad cultural y/o funcional. La cuestión que nos planteamos es favorecer la construcción de la escuela intercultural inclusiva mediante la transformación de una cultura profesionalista en una cultura colaborativa. Basándose en una revisión profunda de las propuestas teóricas actuales y en los resultados de diversas experiencias transformativas en las que participan los autores, este capítulo propone una dinámica de transformación del modelo fundamentada en estos conceptos.
Palabras clave: cultura escolar, liderazgo democrático, participación comunitaria, procesos de transformación escolar.

Abstract

The current situation in schools is not seen welcomed by most educational agents because of the nature excluder of the most of its features. Moving towards a more intercultural and inclusive school, according to the needs of society, it is necessary to make changes in the school culture. The changes focused exclusively on methodological and/or organizational improvements rarely manage educational institutions that enable progress towards more just and solidary. However, changes can be made very rich when taking into account issues such as family involvement, participation from community and shared democratic leadership, school culture and dreams of all players without exception, respecting their cultural diversity and/or functional. The question we consider is to promote intercultural inclusive school building by transforming a professionalist culture in a collaborative culture. Based on a thorough review of the current theoretical proposals and the results of various transformative experiences involving the authors, this chapter proposes a dynamic processing model based on these concepts.

Key words: school culture, democratic leadership, community involvement, school transformation processes.

1. Introducción.

En este capítulo realizamos un breve análisis sobre la escuela actual y propugnamos la necesidad de cambio hacia un modelo educativo intercultural e inclusivo. Para ello, hablaremos en un primer momento de la exigencia que detecta el profesorado de realizar un cambio que le permita adaptarse a las necesidades del alumnado. Además, prestaremos atención a las culturas que se generan desde el colectivo docente, que pueden ser tanto facilitadoras como obstaculizadoras de los cambios. Finalmente, nombraremos procesos para conseguir la participación de la comunidad en el centro, así como el tipo de liderazgo que puede ser más adecuado para ello.

La pretensión de este artículo no es, sin embargo, bucear en las percepciones de los diferentes sectores que conforman primariamente una comunidad educativa, sino que, desde el análisis de algunas experiencias, nos gustaría desvelar los elementos, dificultades, herramientas y sentimientos que contribuyen al desarrollo del cambio hacia una escuela mejor. Modelos y propuestas educativas con el objetivo común de avanzar en la transformación escolar hacia perspectivas interculturales, inclusivas y comunitarias. Entre las más relevantes a nivel internacional podemos citar el *Halton Project* (Stoll y Fink, 1999) en Canadá, el *Accelerated Schools Project* (Levin, 1995) en Estados Unidos, o el proyecto *Improving the Quality of Education for All* (IQEA) (Ainscow, Hopkins, Southworth y West, 1994) o *Las Comunidades de Aprendizaje* en España (Aubert et al., 2004; Elboj, et al., 2002; etc.). Teniendo como antecedentes estos estudios, la cuestión que nos planteamos aquí es cómo

favorecer este proceso de transformación hacia una escuela intercultural inclusiva, a través de procedimientos y herramientas que permitan transformar la cultura profesionalista en una cultura colaborativa.

2. Necesidades de cambio. La escuela que tenemos y la escuela soñada.

Es una idea absolutamente aceptada que, en las últimas décadas, la sociedad ha experimentado profundos cambios orientados hacia la construcción de un mundo más globalizado. Hemos pasado rápidamente de una 'Sociedad Industrial', basada en la acumulación de conocimientos, a una 'Sociedad de la Información', en la que es esencial la capacidad crítica de la ciudadanía para seleccionar el conocimiento, procesarlo y ser capaces de construirlo (Escobedo, Sales y Ferrández, 2012). Sin embargo, el modelo de escuela que se viene arrastrando a lo largo del tiempo, tiene evidentes dificultades para dar una respuesta a la sociedad actual y a la diversidad de personas que día a día convivimos en las aulas y fuera de ellas.

Los agentes educativos que ven la necesidad del cambio no son pocos. Incluso nos atreveríamos a decir que la percepción de esta necesidad es compartida por toda la comunidad educativa –aunque no todos sientan el espacio escolar como propio-. Por las razones que argumentaremos a continuación, es el profesorado quien con mayor urgencia pide un cambio en la escuela. La misma escuela, para dar una respuesta a la sociedad actual, también intenta transformarse hacia un modelo que lo permita.

Seguidamente, mostraremos las visiones de esta necesidad de transformación y mejora educativa desde el colectivo del profesorado y desde la escuela como institución.

2.1. El profesorado y la necesidad de cambio.

Este colectivo manifiesta la necesidad de innovación y mejora al verse frustrado, en algunos momentos, por un modelo educativo que no da respuesta al día a día que se vive fuera de la escuela. Son docentes que quieren preparar al alumnado para que sea competente en la sociedad, y no sólo para superar un currículum que, en muchos aspectos, puede haberse quedado estancado; docentes que conectan con el momento actual y que descubren su papel más allá de las aulas.

Diversos autores (Gather, 2004; Tedesco, 2004; Essomba, 2006; Sales, Traver y García, 2011) coinciden en la importancia de invertir en procesos de cambio fundamentados en la mejora e innovación docente más que en la inversión de recursos o la transformación de las estructuras. La innovación es necesaria para crear una escuela que se adapte a la comunidad educativa. Como afirma Essomba (2006), la transformación de las prácticas pedagógicas hacia el cambio "depende de la interacción que facilita el docente con y entre los discentes para el desarrollo del proceso de aprendizaje" (p.14).

Sin embargo, es cierto que, por otra parte, existe cierta resistencia al cambio entre el profesorado. Por ello nos preguntamos qué detonante es el que moviliza dicho movimiento. Essomba (2006) agrupa los diversos motivos en tres categorías: explicaciones psicologistas, explicaciones sociopolíticas y explicaciones sistémicas.

Según este autor, las e*xplicaciones psicologistas* están centradas en aspectos motivacionales del sujeto. Puede ser una actitud de resistencia al cambio, de evaluación de costes y beneficios para el individuo, de competencia reflexiva, etc. Lo podemos observar por ejemplo, cuando un docente no se siente satisfecho con su trabajo con el alumnado y decide realizar cambios para mejorar. Las explicaciones

son *sociopolíticas* cuando se centran en los procesos de toma de decisiones para la mejora; es decir, cuando el cambio no es iniciativa individual del docente sino que viene motivado por decisiones de toda la comunidad educativa. Por último, *explicaciones sistémicas* son aquellas que se basan en la formación permanente del profesorado, el trabajo colaborativo entre docentes, etc. Nosotros, nos inclinamos por una explicación de carácter *ecológico*, ya que entendemos que la necesidad del cambio en el profesorado está influenciada por diversas dimensiones.

Para Tedesco (2004), el comportamiento profesional ante la innovación depende de la construcción personal que el o la docente elabore. Con esta idea, Essomba (2006) relaciona la construcción del docente en función de cuatro dimensiones dispuestas en dos ejes. El primer eje es el *contexto de interacción*. Todo docente se sitúa en un contexto cotidiano, inmediato, directo. Este contexto se desarrolla a partir de la dimensión intrapsicológica, marcada por la ideología del o la docente, y la interpsicológica, es la que construye cada docente con el resto del profesorado del centro. Para nosotros la dimensión intrapsicológica está directamente relacionada con los valores profesionales de cada docente. Estos valores marcan su modo de entender la educación e impregnan sus prácticas docentes e interacciones con el alumnado, con el resto del profesorado del centro y con las familias (Escobedo, 2010). En relación a la dimensión interpsicológica, Essomba (2006) la identifica con la cultura escolar y profesional que existe en el centro. “Ciertamente, la interacción en el marco de la institución genera unas pautas colectivas, valores y símbolos compartidos que son seña de identidad y de referencia para la acción educativa” (p. 15).

El segundo eje es el *contexto de referencia.* Aunque el profesorado no sea consciente de ello, existen otras dimensiones que le afectan, al menos indirectamente. Las dimensiones que lo configuran son la intrasistémica, formada por las relaciones de la escuela con la comunidad educativa, y la intersistémica, resultado de formar parte del sistema educativo. Mientras la dimensión intrasistémica determina cómo son las relaciones con las familias, con el vecindario del barrio o con otras asociaciones del territorio, la dimensión intersistémica depende de las relaciones que se establezcan y de las políticas que sea capaz de impulsar, lo que posibilita distintos tipos de escenarios educativos.

Existen muchas variables que influyen en el profesorado a la hora de encaminarse hacia el cambio. Algunas de ellas dependen directamente de su posicionamiento y sus valores, mientras que otras se configuran respecto a la interacción con otros agentes o incluso hay algunas que influyen indirectamente en su práctica profesional (Escobedo, 2010).

En definitiva, el cambio que se plantea el profesorado para tratar de atender de manera adecuada a la diversidad no siempre es un camino fácil. Pero, ciertamente, el único camino que podemos seguir es el de ser fieles a nuestras creencias.

2.2. La escuela como motor del cambio: apertura a la comunidad educativa.

En función de cómo defina cada centro lo que entiende por comunidad educativa, el grado de apertura y de relaciones con el propio territorio, las vías, los tipos de participación y los elementos sobre los que participar, las relaciones entre las familias, la comunidad educativa y el centro variarán de forma significativa. En la

literatura pedagógica se señala la implicación y participación familiar y comunitaria como uno de los factores que, adecuadamente potenciados y optimizados, contribuyen de forma significativa al éxito escolar y a propiciar una mejora de la igualdad de oportunidades en la escuela (Aubert et al., 2004; Elboj et al., 2002; Traver, Sales y Moliner, 2010; Moliner, Sales y Traver, 2011; etc.). Como apuntan estos autores, las experiencias educativas estructuradas desde la participación y la acción conjunta de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias y agentes sociales y comunitarios), experiencias basadas en procesos dialógicos y cooperativos de aprendizaje, esconden algunas de las principales claves para superar las desigualdades educativas y sociales.

No puede existir una educación en la ciudadanía democrática sin la participación de los diferentes agentes de la comunidad educativa en su totalidad. Las nuevas realidades de la globalización requieren que la familia, los educadores y legisladores reconsideren cómo preparar a la gente para su participación activa en la sociedad democrática del siglo XXI. Por ello, consideramos que la escuela puede ser un ámbito perfecto, un laboratorio, para desarrollar el concepto clave de comunidad democrática e intercultural, convirtiéndose en un modelo organizativo, transportable a la organización de toda la sociedad civil, y por lo tanto, en un agente activo de la reconstrucción social. De esta forma conecta los ámbitos macropolítico y micropolítico, no solo reproduciendo modelos culturales, roles y jerarquías sociales, sino produciendo modelos alternativos, reconstruyendo roles y cuestionando las estructuras de poder. La escuela puede ejercer el papel de dinamizadora, en el sentido de que su modo de gestión participativa sea un paso decisivo para la

reorganización de otras instituciones sociales. Hay que hacer de la escuela un lugar donde vivir la democracia.

Entender este principio tan básico cuesta tanto que a veces da que pensar. Siendo como son una *cosa pública*, la escuela y la democracia aparecen demasiadas veces como asuntos privados. El perfil técnico, especializado, profesionalizador en exceso, aparece como el engranaje necesario y suficiente, salvador, que hace falta para salir bien parados en estas instituciones. De un principio de democracia participativa pasamos directamente a los enormes beneficios que autoproclaman las democracias representativas y de mercado.

Si algo puedes hacerlo tú, no dejes que otros lo hagan por ti. De esta forma tan sencilla, la participación para construir nuestros proyectos de vida personales y colectivos, está presente en la escuela, en el barrio o en la ciudad, y afirmamos que en este proyecto cabe todo el mundo, que la diferencia nos enriquece. Pero también que hemos de aprender a dialogar, a disentir razonada y razonablemente y a construirnos desde ella.

3. Una escuela de todas y para todas las personas. La construcción de la escuela intercultural inclusiva.

Por todas las razones expuestas anteriormente, la escuela demanda un cambio hacia un modelo de equidad, justicia social, promotor de la igualdad de oportunidades. El modelo educativo intercultural e inclusivo propicia este cambio dando una respuesta inclusiva y solidaria a la diversidad del alumnado (Sales, Moliner y Traver, 2010). Según Echeíta (2005) la atención a la diversidad “tiene que ver con la tarea de cómo adecuar las respuestas educativas […] a la pluralidad de

necesidades de todos y cada uno de los alumnos y alumnas de un centro o un aula […] para que alcancen los objetivos educativos propuestos para ellos” (p. 2). Es decir, tratar de ofrecer una enseñanza personalizada, centrada en cada alumno y adaptada a sus necesidades.

La *diversidad*, según Jiménez y Vilà (1999), “es una característica intrínseca a la naturaleza humana y una posibilidad para la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales entre las personas y entre los grupos sociales” (p. 28). Cada uno de nosotros tenemos unas capacidades y habilidades que nos hacen diversos; pero, al mismo tiempo, todos somos personas en igual grado, lo que nos hace merecedores de una igualdad de oportunidades, de una equidad. Según Blanco (1999), “el derecho a la igualdad de oportunidades no significa tratar a las personas igual, sino dar a cada uno lo que necesita en función de sus características y necesidades individuales” (p. 59). En definitiva, se trata de garantizar la igualdad de oportunidades, desde la diversidad. Como dice Sales (2007), de conjugar la igualdad de derechos con el derecho a la diferencia.

Desde el modelo intercultural inclusivo se intenta empoderar a toda la comunidad para construir sociedades más justas. Así, la educación inclusiva supone dos procesos interrelacionados, según Parrilla (2002): “el proceso de incrementar la participación de los alumnos en la cultura y el currículum de las comunidades y escuelas ordinarias, y el proceso de reducir la exclusión de los alumnos de las comunidades y culturas normales” (p. 18). Dentro de este marco conceptual e ideológico encuadramos la educación intercultural inclusiva como:

> Un modelo educativo que propicia el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, partiendo del reconocimiento y del respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad

> democrática basada en la igualdad, la justicia y la solidaridad (Sales y García, 1997, p.46).

Esta definición recoge los elementos que el *modelo intercultural* asume como tarea educativa. Intenta ofrecer condiciones que permitan la igualdad de oportunidades educativas para poder alcanzar las mismas opciones que el resto de personas en la sociedad. Valora la diversidad como un elemento de enriquecimiento y crecimiento personal y social (aprendemos de todos/as), ya que la interculturalidad entiende la diferencia desde la igualdad. Desde esta posición la interculturalidad pretende reducir las desigualdades que existen en la sociedad y favorecer el desarrollo de una identidad cultural abierta y flexible que incorpore elementos culturales del entorno. Aceptar y valorar que todos y todas somos diferentes desde la equidad es un principio para construir una escuela intercultural inclusiva.

Dentro del marco escolar, este planteamiento es capaz de transformar la escuela y las prácticas que se realizan en ella. El profesorado aprende de las familias y del alumnado al igual que éstas aprenden de él. Se trata de una escuela sin exclusiones que se abre a la comunidad. Ésta entra y tiene muchas cosas a decir, porqué está presente en el aprendizaje de la escuela y debe tomar decisiones junto los otros agentes implicados.

"La perspectiva intercultural supone una reconceptualización del valor de la diferencia hacia los principios de igualdad, justicia y libertad y todo ello para establecer un compromiso permanente con las culturas minoritarias" (López, 1997, p. 13). Desde esta perspectiva:

> … la intercuturalidad es una responsabilidad de ciudadanos; […] no es una responsabilidad ni de los políticos ni de la administración, sino de la sociedad civil; está desprovista de oficialidad y nace de la espontaneidad y la creatividad de los miembros de comunidades concretas (Essomba, 2006, p. 45).

La interculturalidad existe cuando nos reconocemos y reconocemos al otro desde la igualdad cultural, cuando la cultura escolar está impregnada del reconocimiento de la diversidad.

Por su parte, el profesorado, desde el marco escolar también tiene una función para favorecer la interculturalidad: “crear puentes cognitivos entre las diferencias de las personas y sus posibilidades para adquirir la cultura; ya que vamos a considerar a la escuela como el lugar donde se descubre el conocimiento y donde se enseña a pensar” (López, 1997, p. 19). Por eso, no sólo el profesorado, sino también la comunidad educativa tiene un papel decisivo en la transformación del centro.

Desde esta perspectiva se trata de favorecer la participación democrática de todos los agentes de la comunidad educativa, en busca de una escuela intercultural inclusiva. En este tipo de centros, el aprendizaje escolar no es un asunto que está únicamente en manos del profesorado, sino que depende de la participación conjunta de las familias, las asociaciones del barrio, el voluntariado (Flecha y Puigvert, 2002). Estos autores afirman que las comunidades de aprendizaje “representan una apuesta por la igualdad educativa […] para combatir las situaciones de desigualdad en las que se encuentran muchas personas” (p. 11).

Desde un planteamiento de *mejora de la escuela*, ésta se convierte en el centro del cambio. Con una doble visión: el cambio debe ser liderado por la propia escuela y hay que centrarse en la cultura de la escuela para lograr cambiar la educación (Hargreaves, 1994). A partir de estos presupuestos, la cuestión que nos planteamos es cómo favorecer este proceso de transformación hacia una escuela intercultural inclusiva, así como descubrir los procedimientos y herramientas que permitan transformar una cultura profesionalista en una cultura colaborativa de

orientación comunitaria. Tomando como referencia las investigaciones de algunos autores que defienden la innovación educativa desde la transformación de la cultura escolar (Hargreaves, 1994; Bolívar, 1996; Marcelo y Estebaranz, 1999; Ortiz y Lobato, 2003; Escobedo, 2010), en el siguiente apartado nos centraremos en la cultura escolar como uno de los elementos esenciales para favorecer el cambio hacia una cultura basada en la innovación educativa tomando la interculturalidad e inclusión como horizonte.

4. De la cultura profesionalista a la cultura comunitaria.

Para acercarnos al modelo educativo intercultural inclusivo, necesitamos romper con una estructura rígida, que sitúa a un solo agente del proceso educativo como experto, e ir incorporando al hecho educativo a toda la comunidad. Como hemos anunciado: pasar de una cultura profesionalista a una comunitaria y colaborativa.

La cultura escolar de los centros es una realidad que crean sus miembros en función de sus valores, sus relaciones, sus hábitos, etc., y que siempre está afectando al conjunto de decisiones que se toman en el centro. Por otra parte, la innovación educativa supone realizar cambios en la estructura de los centros que desean transformarse. Los cambios o la transformaciones que se realizan en los centros solo son posibles si la cultura escolar del centro los facilita (Bolívar, 1996; Marcelo y Estebaranz, 1999; Ortiz y Lobato, 2003; Escobedo, 2010). Como dice Bolívar, (1996) “para que los cambios educativos no caigan en el vacío es preciso conocer su grado de disonancia con la cultura escolar y promover la internalización de significados y condiciones favorables a la nueva cultura de la innovación” (p. 169).

Cada institución escolar tiene una cultura determinada en función de su contexto, sus miembros, las relaciones entre ellos, la comunidad, etc.

Para Hargreaves (1995), la cultura escolar está compuesta del contenido y la forma. Por contenido entiende: actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas compartidas en una determinada cultura; y por forma, modelos de relación y formas de asociación características de los participantes de esas culturas. Ortiz y Lobato (2003), en referencia al concepto que defiende Hargreaves, definen *cultura escolar* como el conjunto de actitudes, valores y creencias compartidas y los modelos de relación y formas de asociación de la escuela. Cada centro, por tanto, tiene una cultura escolar, que puede tanto potenciar como inhibir la transformación de la escuela a la innovación.

Pero la cultura no es estática. Se puede transformar si lo hacen también las personas que influyen en la misma. Sin embargo, es cierto que para transformar la cultura es necesario que todas las personas implicadas –o al menos gran parte- deseen hacerlo. Para empezar a cambiar las acciones se deben cambiar primero los pensamientos que las generan. Es decir, si queremos una escuela que sea inclusiva y que sea capaz de responder a las necesidades del alumnado, deberemos empezar por valorar *la diversidad como enriquecimiento*.

Ortiz y Lobato (2003), tras el estudio de dos centros educativos, evidencian la relación entre cultura escolar e inclusión. Afirman que en un centro escolar en el que está presente la cultura de cambio, y además existe colaboración entre el profesorado y por parte de la comunidad (vinculación con la comunidad), tendrá más posibilidades de transformarse para poder atender a la diversidad. Por otra parte, añaden que un ambiente de relación positiva entre el profesorado (colegialidad) y

buenos niveles de comunicación, con una administración que apoye al profesorado y un líder pro-activo, participativo y con una filosofía inclusiva, favorecerá que haya un ambiente de aprendizaje positivo y exista entre el alumnado y el profesorado el sentimiento de pertenencia (cohesión) y afecto hacia al centro. Las dimensiones que explican la relación entre cultura escolar e inclusión, aparecen en la figura 11.

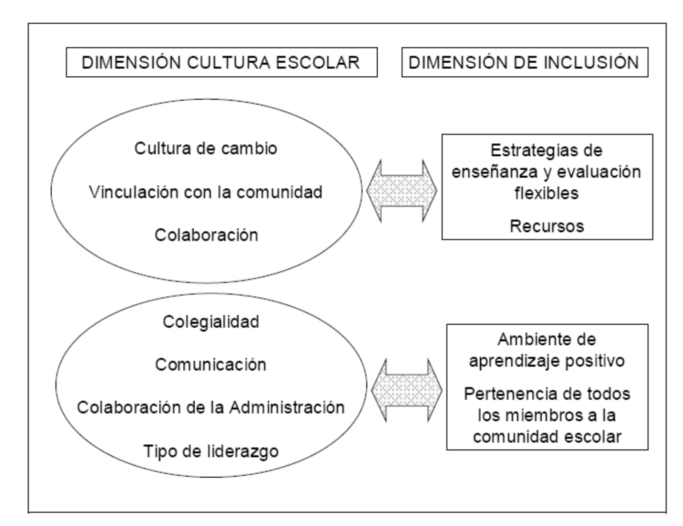


Figura 11. Relación de la cultura escolar y la inclusión. En Ortiz y Lobato, 2003, p.31.

Algunas reflexiones finales que destacan estas autoras, después de realizar su estudio y que vienen a remarcar nuestra tesis en este capítulo son las siguientes: la *Colaboración* influye en la existencia de recursos y apoyos humanos para atender a la diversidad. La *Colegialidad* parece estar relacionada con la cohesión entre docentes, Es decir, la existencia de relaciones de compañerismo están relacionadas con el sentido de pertenencia del profesorado al centro. La *Cultura de cambio* y la *Vinculación con la comunidad* son fundamentales para desarrollar estrategias y recursos para atender a la diversidad. Sin embargo, son las que parecen estar menos desarrolladas en los centros. La existencia de un *Liderazgo* con filosofía inclusiva que juegue un papel activo y propositivo, que motive y que colabore

cercanamente con los profesores, es un elemento fundamental en el desarrollo y mantenimiento de una cultura escolar sólida y con orientación inclusiva.

Por todo lo expuesto, Ortiz y Lobato (2003) afirman que la transformación hacia la inclusión de un centro está relacionada con que en el centro se desarrolle una cultura escolar innovadora, colaborativa, con un liderazgo inclusivo y que fomente la vinculación con la comunidad.

4.1. Transformar las instituciones educativas.

En muchas ocasiones, las innovaciones han consistido en propuestas dirigidas al cambio de metodología o al cambio de contenidos, sin tener en cuenta la función de la escuela. Más bien es necesario, para que pueda llegar a transformarse, considerar el mismo centro como la unidad básica del cambio. Además, para que dicha transformación sea real y conlleve consecuencias positivas, es necesario que la necesidad del cambio sea una demanda interna, sentida por el propio centro y no una exigencia impuesta por factores externos. En este sentido, es importante destacar que el cambio no puede ser un mandato, sino que debe aflorar en la propia persona, consciente de la necesidad. Se pueden realizar acciones para concienciar o sensibilizar de las necesidades del cambio, pero cada persona tiene que comprender y visualizar el centro desde esta necesidad y capacitarse para poder desarrollar su cultura innovadora.

Por otra parte, es necesario que la mejora escolar se desarrolle a partir del compromiso, la iniciativa y la implicación de sus miembros (Bolívar, 1996), ya que así estaremos posibilitando la creación de contextos adecuados para desarrollar una cultura escolar basada en el reconocimiento de las personas y en la diversidad. Para

que un cambio sea productivo requiere de habilidades, capacidad, compromiso, motivación, creencias, etc., como motor de ese cambio. Pero para transformar la cultura escolar del centro necesitamos también reflexionar sobre los valores, los objetivos y acciones que se realizan desde el centro y que necesariamente deben ser transformados para mejorar. Por eso, será necesario que reflexionemos conjuntamente sobre qué valores tenemos, qué objetivos queremos conseguir y qué acciones podemos realizar para conseguir el cambio.

Además de basarse en normas y valores del centro, la cultura escolar impregna y se impregna de valores propios del entorno o contexto social en el que está inmersa. Es desde la asunción de esta relación ambidireccional desde donde podemos afirmar que todas las culturas tienen un carácter común y propio (Bolívar, 1996). Es decir, la cultura escolar deriva en un contexto externo que es común a varias escuelas (repercusión en la sociedad) y en un contexto inmediato (familias, alumnado, etc.), que es propio de cada escuela. Pero la cultura escolar en el mismo centro no es monolítica, sino que presenta diferencias en función de las personas y grupos que existen en la escuela.

Por otra parte, la aversión al cambio que se muestra en la mayoría de los centros está influenciada por cómo afecta el cambio a las normas existentes. En algunos casos, se desarrollan cambios en las instituciones educativas por la reiteración y el refuerzo de determinadas conductas, pero esto no significa que se haya producido el cambio en la cultura escolar. En la medida en que el cambio vaya a alterar normas del centro —que aportan seguridad al profesorado y a otros miembros de la comunidad—, la reacción al cambio no será tan positiva. “La reacción de una escuela a la innovación puede así ser entendida por referencia a la

discrepancia entre las normas y valores que existen en la escuela y las normas y valores subyacentes de la innovación" (Bolívar, 1996, p.170). Desde esta perspectiva, la cultura profesional de los docentes, influye en el cambio educativo y es influida por éste. Según cómo sea el trabajo entre docentes, puede haber una cultura profesional más o menos resistente al cambio.

4.2. La cultura del profesorado: del profesionalismo a la colaboración en comunidad.

A partir de aquí nos planteamos cómo incidir en aspectos internos de las acciones del centro para desarrollar condiciones favorables a una nueva cultura colaborativa, comunitaria e innovadora. Bolívar (1996) destaca que algunas estrategias de cambio de cultura en el interior de las organizaciones se dirigen a la toma de decisiones de sus miembros sobre aspectos escolares, a redefinir los objetivos y acciones educativas, todo a través de un proceso de cambio.

En muchas ocasiones quien propicia el cambio es el profesorado. Sin embargo, aunque su interés puede empezar por generar mayor igualdad de oportunidades, no siempre es fácil establecer relaciones de igualdad entre los distintos colectivos, pasar de una cultura profesionalista a una cultura colaborativa con la comunidad. Por cultura profesionalista no hacemos referencia a la cultura de todos los educadores, sino que nos referimos a la cultura que, tradicionalmente, ha mantenido al profesorado como experto de la educación excluyendo a otros agentes de la toma de decisiones y participación en el marco escolar.

Para acercarnos al modelo educativo intercultural inclusivo, necesitamos romper con esta estructura rígida, que sitúa a un solo agente del proceso educativo como el experto, necesitamos incorporar al hecho educativo a toda la comunidad.

Para ello necesitamos convencer de que la participación de la comunidad es necesaria para aprender; con un aprendizaje cooperativo que realza la voz de cada una de las personas que forman parte de la escuela; con una cultura en la que se establezcan relaciones simétricas entre los distintos colectivos, en lugar de imponerse la voz de quien posee el liderazgo, que suele ser el profesorado.

En nuestra experiencia con distintas escuelas en proceso de cambio hacia la interculturalidad y la inclusión, hemos observado que no es fácil realizar este cambio entre el profesorado (Traver, Sales y Moliner, 2010; Sales, Traver y García, 2011; Escobedo, Traver y Sales, 2011). En las escuelas con las que estamos trabajando —*CEIP Francesc Roca i Alcaide* de Borriana (Castellón-España), el Colegio *Santiago Apóstol* de Valencia (España) y el *CRA Benavites-Quart* de Valencia (España)—, prima mayoritariamente una visión profesionalista de la cultura docente. Dicha visión entronca con la trayectoria que sobre innovación educativa se da en los tres centros; es una visión que, amparándose en la concepción de especialistas, produce siempre altos grados de exclusión de las propuestas educativas que proceden de los restantes agentes comunitarios. Desde este planteamiento las relaciones más intensas entre la familia-comunidad-escuela se suelen establecer en una colaboración armoniosa, dependiente y desigual con algunas familias -las más implicadas en el centro-, donde la iniciativa educativa siempre viene de la mano, avalada o supervisada por los profesionales de la educación.

Para Gale y Densmore (2007), existen al menos tres grandes cuestiones que influyen de manera importante en la comprensión y el ejercicio comprometido de la docencia y, por tanto, en la cultura docente: el *aislamiento docente* —que desde una cultura profesional arborescente nos aboca a un grave problema de individualismo

competitivo—, la *falta de diálogo y entendimiento* —ensombrecida por una profesionalidad rápida, corporativista y una desmedida obsesión por la eficiencia—, y una *escasa cultura de participación e implicación social* —que nos lleva a minusvalorar de forma importante y dolorosa nuestro trabajo y la misión que como educadores tenemos encomendada—. Aceptar esta situación de manera pasiva hace que el profesorado se sienta fácilmente superado por las dimensiones de los problemas a los que debe enfrentarse. No obstante, la historia nos ofrece buenos ejemplos que muestran algunas claves para afrontar estas cuestiones y ejercer una influencia positiva en las vidas presentes y futuras de nuestro alumnado y la comunidad a la que pertenecemos. Influencia positiva que debería partir de una concepción de la enseñanza como cuestión pública y no sólo como un asunto privado, y un papel distinto de los profesores, como activistas políticos en las comunidades y no como simples observadores pasivos. Esta orientación pública, colaborativa y comunitaria está presente en los planteamientos educativos de la escuela intercultural e inclusiva: el maestro o la maestra deben considerar la influencia de la familia y del medio y desarrollar los recursos necesarios para hacer extensiva la acción educadora a la familia y a la calle, dado que el destino de su alumnado es la vida social, la acción en una comunidad.

Pero entender y querer realizar este tipo de cambios, no es posible desde el individualismo ni desde la soledad del aula. Un docente capaz de empezar a caminar por esta senda solo puede ser una persona vitalista, solidaria, capaz de compartir su proyecto educativo con su comunidad educativa.

5. La participación de la comunidad. Procesos de gestión de la participación comunitaria en la cultura colaborativa.

En la mayoría de los casos, la entrada de la comunidad educativa en el centro resulta algo complicada. Como apuntan Traver, Sales y Moliner (2010), razones no faltan. Entre algunos de los obstáculos está la función de guarda y custodia que la sociedad le encomienda a la escuela y que ésta acata con la necesidad de mantener las mejores condiciones para desarrollar la actividad educativa. Condiciones como el orden, el silencio, la reflexión o el aislamiento son el contexto ideal para este tipo de escuela. Otras cuestiones que paralizan la apertura a la comunidad es la cultura escolar que tradicionalmente se asocia a los centros, por la cual el espacio escolar se considera el espacio del profesorado y en segunda instancia, del alumnado. "¡Territorio para profesionales de la educación! Demasiadas voces dentro del centro sólo aumentan el ruido y dificultan el trabajo escolar" (Traver, Sales y Moliner, 2010, p. 108). De modo que el acto educativo, en el marco escolar, sigue estando únicamente al alcance de maestros y maestras.

La transformación hacia la inclusión y mejora educativa es un proceso que debe construirse en los centros necesariamente con la participación de toda la comunidad educativa. "El proceso de reconstrucción de los centros se refiere, […], a las funciones, procesos y estructuras que puedan generar internamente las dinámicas de mejora" (Bolívar, 1996, p. 174). Para desarrollar esta transformación o reconstrucción de la cultura escolar entramos en un proceso de aprendizaje en el que el centro aprende de sus miembros.

Una vez abierto este proceso, las familias son el colectivo que junto al profesorado y el alumnado más participa en la vida del centro. Su implicación en la

escuela influye de manera positiva en el rendimiento educativo y en la inserción social del alumnado (Buendía, Fernández y Ruiz, 1995). Además, los beneficios aparecen también en las familias implicadas y en la institución escolar (Sánchez y García, 2009). Sin embargo, por norma general, dicha participación todavía no forma parte de la cultura de los centros (Torres, 2007), sino que en cada escuela varía la relación que se establece entre ambos colectivos. El tipo de relación entre familia y escuela, viene determinada por la cultura escolar que se genera desde el centro. Torres (2007) describe cuatro modelos de relación entre instituciones escolares y familias:

- *Relación burocrática*. Cuando las relaciones entre familia y escuela se limitan a aspectos burocráticos: anuncios de plazos, cuotas, horarios,…
- *Relación tutelar o de apoyo*. El profesorado opina que es importante la participación de las familias en la educación de sus hijos e hijas, pero la limita a programas que se planifican desde el centro. Las familias no participan en la toma de decisiones sobre aspectos referentes a la escuela. Según Torres (2007) este modelo es una de las consecuencias de la cultura profesionalista, que asume que todas las familias son iguales.
- *Relación consumista*. Se puede elegir dónde se educan nuestros hijos, en un centro público, privado o concertado. Pero elegir el centro no concede a las familias la posibilidad de participar en la toma de decisiones.
- *Relación cívica o ciudadana*. Las familias y profesorado trabajan cooperativamente para alcanzar metas comunes. Se fomenta la participación democrática de toda la comunidad educativa. Este tipo de

relación es la que se adquiere en las comunidades de aprendizaje o en las escuelas interculturales inclusivas.

Además de las familias, es importante que toda la comunidad educativa se embarque en el aprendizaje y que éste sea un asunto de todos los implicados. Para poder hablar de una participación real de las familias, vecinos del barrio o alumnado entre otros agentes de la comunidad, es necesaria su implicación en los diferentes momentos del proceso educativo. Basándonos en el modelo de escuela que queremos, seria poco coherente limitar la participación de las familias y el alumnado a expensas de las decisiones que toma el profesorado. Por esta razón, entendiendo la cadena educativa como un proceso que implica pensar, actuar y valorar, los agentes de la comunidad educativa pueden y deben tomar parte en las distintas fases de este proceso. Como explican Flecha, Padrós y Puigdellívol, (2003), desde el primer momento que una escuela se transforma en una comunidad de aprendizaje, se decide entre todos los miembros qué aspectos de la realidad escolar se pretenden cambiar y toda la comunidad educativa participa en la tarea de analizar la realidad y establecer las prioridades para la mejora de la misma.

La participación de todos los miembros en las decisiones del centro se realiza a partir de la priorización de propuestas. Éstas se presentan a toda la comunidad y el procedimiento asambleario sirve para argumentar las prioridades y operativizar su puesta en marcha: se acuerda cómo iniciar los cambios, quiénes se harán responsables de su planificación y puesta en acción y qué recursos y temporalización será necesaria (Sales, Ferrández y Moliner, 2012).

En las escuelas con las que trabajamos, se abre un debate comunitario en el que se van apuntando las soluciones propuestas y las personas voluntarias de llevar

a cabo los cambios consensuados. Este proceso implica la creación de comisiones mixtas —formadas por docentes, alumnado, familias, vecinos, personal de servicio del centro, voluntarios, etc.— para que todas las personas de la comunidad puedan participar activamente en el trabajo sobre las prioridades elegidas (Moliner y Moliner 2010). Con esta organización se pretende que todos los miembros de la comunidad sin excepción puedan formar parte de toda la cadena educativa, desde el pensar, pasando por el actuar para al final valorar la actuación. Se trata de soñar entre todos la escuela que queremos y establecer acciones que nos permitan acercarnos al objetivo compartido. Como dicen Traver, Sales y Moliner (2010) "aprender a soñar juntos, en comunidad, posibilita transformar a mejor nuestra realidad colectiva y personal" (p. 98).

En nuestra experiencia con el colegio *Santiago Apóstol*, el *CEIP Francesc Roca i Alcaide i el CRA Benavites-Quart* la participación de las familias y el alumnado en la comunidad ha transformado la realidad de los centros. Realidad que en un principio era bastante complicada. Por nombrar algunas de las dificultades que encontramos en la práctica, hacemos referencia a la distancia entre las familias y el profesorado. Éstos últimos sentían la escuela como un espacio propio, pero totalmente descontextualizado del barrio, en contraste con las familias, que formaban parte de la cultura del barrio y sentían la escuela como algo ajeno. El primer acercamiento del *CEIP Francesc Roca i Alcaide* hacia el barrio se realizó mediante la fase de «sensibilización», en septiembre del curso 2011-2012. Se realizaron unas sesiones para informar sobre la pretensión de cambiar de la escuela y el modelo educativo al que querían acercarse. Pero fue la fase del «sueño» la que empezó realmente a movilizar, y la participación de algunas familias en las comisiones

transformó los vínculos que existían entre ellas y el profesorado con el que se relacionaban. Después de un curso trabajando mediante comisiones, tanto el profesorado como las familias manifiestan cambios.

El profesorado del centro decía que, anteriormente, las familias se dirigían con violencia hacia ellos, y ahora se sorprenden, porque han recibido felicitaciones de las familias que menos esperaban. “Ahora, cuando entran nos dan los buenos días antes de lanzar la queja” (un maestro del *CEIP Francesc Roca i Alcaide*).

La percepción de las familias sobre el profesorado también ha cambiado y así lo hacen saber en repetidas ocasiones. “Hijo, a mí antes tampoco me gustaba la escuela, pero ahora confío en los maestros y sé que quieren lo mejor para ti” (una madre del *CEIP Francesc Roca i Alcaide,* hablando con su hijo en el patio de la escuela, delante de un maestro).

El trabajo realizado desde las comisiones parte de las espirales de la investigación-acción participativa (Elliott, 1990), en las que, desde la colaboración y el compromiso de los miembros de la comunidad, se pretende mejorar la escuela. Con la participación de la comunidad se intenta transformar y enriquecer el contexto educativo para conseguir una escuela intercultural e inclusiva de la que todas las personas de la comunidad se sientan parte.

Se pretende que la participación de las familias sea habitual en el centro. En las tres escuelas con las que estamos trabajando, la participación de las familias ha favorecido un cambio en las bajas expectativas que el profesorado tenía sobre ellas. Dicho cambio auspicia también una de las pretensiones de las comunidades de aprendizaje: la necesidad de mantener un diálogo igualitario entre todas las personas. El diálogo nos permite comunicarnos y establecer lazos de unión,

embarcarnos en un proyecto conjunto aportando nuestra voz. Esto es posible desde un aprendizaje dialógico, donde lo importante es el argumento y no la posición de poder de quien lo dice (Aubert et al., 2004; Elboj et al., 2002).

> "Es decir, que la postura defendida por un familiar analfabeto puede ser tanto o más válida que la de un profesor o una profesora con uno o varios títulos universitarios. Las diversas posiciones no se valoran en función de la posición de poder que ocupan las partes, sino en función de la solidez de los argumentos utilizados". (Flecha, Padrós y Puigdellívol, 2003, p. 6).

6. El liderazgo democrático y la gestión del cambio.

Se suele afirmar que una escuela sin liderazgo suele ser anodina y alberga pocas posibilidades de cosechar éxitos educativos. Sin embargo, lo contrario no es forzosamente cierto: una escuela con liderazgo no conlleva necesariamente éxitos educativos (Traver, Sales y Moliner, 2010). Un liderazgo que se acerque al éxito educativo no puede recaer en un único colectivo, ni en una representación de éste. Para nosotros, *liderar* tiene que ver con la percepción de la escuela como unidad, así como con la cultura y la realidad que forma parte de la misma. Por eso, hablamos de un liderazgo positivo, sensible a las necesidades de la escuela, democrático, que promueva la colaboración, comparta la toma de decisiones y los éxitos, y transmita los valores del centro en las situaciones cotidianas (Ortiz y Lobato, 2003).

Aprender a liderar es otra de las necesidades que tenemos como seres humanos; aprender a tomar las riendas de nuestra vida. La escuela es uno de los contextos que puede y debe sentar las herramientas que nos permitan tomar conciencia de la necesidad de responsabilizarnos y comprometernos con el mundo que nos rodea. Por tanto, aprender a liderar es necesario para promocionar la actitud crítica, la autonomía y la igualdad entre sujetos. Una escuela que prepara para el

mundo deja abierta la puerta de la autonomía y forma a ciudadanos competentes. Sin embargo, si la escuela no da la posibilidad de tomar parte en la toma de decisiones y de liderar el cambio, puede que la escuela se quede sola en el intento y el ciudadano sin herramientas para reinventar su realidad.

En la construcción de la escuela intercultural inclusiva, el liderazgo se apoya en el caminar juntos. En lugar de mantener un liderazgo individual, marcado por la lucha de poder, el liderazgo se construye desde el diálogo y el consenso que nos ayudan a alcanzar un objetivo compartido: el de *construir nuestra escuela*.

Diversos estudios sobre innovación educativa destacan la importancia del liderazgo en el desarrollo del proceso de cambio (Bolívar 1996, Uribe 2005). Un liderazgo compartido y que dé protagonismo a todos sus miembros. Como dicen Marcelo y Estebaranz (1999) “el liderazgo compartido es una forma positiva de caminar hacia la colaboración y hacia el desmantelamiento de estructuras jerárquicas que se oponen al cambio real en las escuelas” (p. 54).

Bolívar (1997) introduce el concepto de *liderazgo transformativo* como un elemento que contribuye a la transformación de la cultura escolar. Se trata de ejercer el liderazgo de manera transformacional, para cambiar estructuras y realizar cambios organizativos. Este tipo de liderazgo también influye positivamente en la capacidad individual y colectiva para resolver los problemas. En los procesos de cambio en centros educativos es importante que el liderazgo no quede únicamente en manos del equipo directivo. Propiciar el trabajo conjunto del equipo docente, favorecer oportunidades para aprender de otros colegas, compartir las responsabilidades entre todos los miembros del centro, tiempo y espacio para este tipo de tareas, son

algunos de los aspectos que ayudan a promover y apoyar la mejora de las actividades del aula y del centro (Bolívar, 1997).

En el *CEIP Francesc Roca i Alcaide*, el liderazgo compartido está latente cuando toman decisiones pedagógicas sobre el trabajo del aula entre todo el equipo docente, comparten experiencias y se comprometen a realizar prácticas innovadoras en el aula. No obstante, tanto en esta escuela como en el colegio *Santiago Apóstol y en el CRA Benavites-Quart*, encontramos dificultades en abrir el liderazgo a las familias, alumnado y otros miembros de la comunidad.

El trabajo mediante las comisiones es uno de los puntos fuertes que permiten tomar responsabilidades y sentirse líderes de las acciones del centro. Sin embargo, éste es uno de los aspectos que cabe mejorar para poder construir una escuela que sea de todos y todas.

Quizá, si nos centramos únicamente en el colectivo del profesorado, ya detectamos aspectos que dejan entrever un mayor liderazgo del equipo directivo respecto el resto del profesorado. En el colegio *Santiago Apóstol*, mantener el liderazgo atado al equipo directivo fue uno de los aspectos que dificultó la transformación de la escuela. Por una parte, la directora tenía dificultades por delegar sus responsabilidades en otros maestros (Escobedo, 2010) y a lo largo de diferentes cursos fue transformando este posicionamiento para que el resto del profesorado tomara más responsabilidades. En el *CEIP Francesc Roca i Alcaide*, durante el primer año de transformación, el equipo directivo ha tratado de mantener el control sobre las distintas comisiones creadas. Esta situación ha repercutido en la marcha de las mismas. Por una parte, el equipo se ha visto sobrecargado de tareas, y por la otra, muchas de estas comisiones se han paralizado esperando que fuera el

equipo directivo quien *tirara de la cuerda*. Con estos precedentes, el *CEIP Francesc Roca i Alcaide* se ha planteado un cambio para este curso. En primer lugar, las comisiones serán lideradas por distintos miembros de la comunidad, y habrá representantes del profesorado en cada una de ellas. En segundo lugar, los miembros del equipo directivo participarán cada uno en una de las comisiones, como el resto del profesorado y de los miembros de la comunidad.

Otro aspecto que nos ayuda a compartir el liderazgo es la participación de las familias en las actividades del aula. En el *CEIP Francesc Roca i Alcaide* la entrada de algunas familias en el aula posibilitó un sentimiento de pertenencia al centro por parte de dichas familias. Además de la responsabilidad que sentían las familias con el mundo escolar, la participación de las madres y los padres en *grupos interactivos* o *tertulias dialógicas* posibilitó compartir el currículum y las experiencias de aula entre el profesorado, el alumnado y las familias. Las familias lideraban también las prácticas de aula al mismo tiempo que se empoderaban.

“Yo me he sentido siempre como un zero a la izquierda, no sé ni multiplicar ni dividir, pero el poder entrar en las aulas y ayudar a otros niños me ha hecho sentir mejor” (madre del *CEIP Francesc Roca i Alcaide* que participaba en los grupos interactivos).

7. Conclusiones. Institucionalización de la cultura de cambio.

En la medida en que el cambio se hace constante y pasa a formar parte del propio proceso de desarrollo profesional, institucional y comunitario, podemos hablar de una *institucionalización de la cultura del cambio*. Para ello es conveniente que se dé un adecuado equilibrio entre el nuevo mundo de la vida que empieza a invadir

esos espacios de cambio y transformación escolar y las estructuras que han de soportar, facilitar y hacer eficaz su dinamismo. Esto significa que el centro se ha convertido en una organización preparada para el cambio y que dispone de estrategias internas para movilizar a la comunidad hacia la inclusión y la interculturalidad.

Consideramos que la sostenibilidad del cambio a lo largo de varios años (dos o tres) es un indicador de tal institucionalización (Hargreaves y Fink, 2006). Del mismo modo, también lo es que el propio centro sea capaz y se sienta motivado para iniciar un nuevo ciclo de investigación-acción de forma autónoma y autogestionada, impregnando la cultura escolar. Algunas de las estrategias a utilizar en esta última fase implican compartir y analizar las buenas prácticas o experiencias que existen en el propio centro (Ainscow, 2002). La divulgación del proyecto tiene que realizarse en un doble sentido: hacia la comunidad científica (artículos en revistas especializadas, trabajos de investigación, participación en Congresos o Jornadas Científicas,…) y hacia la comunidad educativa (artículos o reportajes en revistas divulgativas o prensa local, 'jornadas de intercambio de experiencias', presentación de conclusiones y resultados con otros docentes, familias o demás agentes comunitarios). En ambos casos, compartir espacios e iniciativas con otros centros que desarrollan experiencias similares o tienen interés en ello, propicia el contacto entre las comunidades (profesionales, alumnado, familia y territorio) y el enriquecimiento mutuo. La construcción de redes colaborativas y de intercambio de experiencias entre centros que desarrollan proyectos de cambio y mejora escolar es una de las principales estrategias que posibilitan una mayor autonomía de la comunidad educativa en la gestión del cambio. La red se convierte en una garantía de

afianzamiento de esa nueva cultura del cambio a la que aporta un mayor dinamismo, experiencia compartida y apertura de miras (Essomba, 2006).

Tomando en consideración las experiencias realizadas en la construcción de la escuela intercultural inclusiva, tres de las claves que permiten transitar desde una cultura profesionalista a otra colaborativa basada en una orientación comunitaria, serían las siguientes:

a) Asumir el proyecto como propio, de toda la comunidad educativa. Haberlo vivido de forma parcelada o identificarlo más con un colectivo que con otros ha sido una gran dificultad para el diálogo igualitario y la búsqueda de entendimiento y consenso desde la fuerza de los argumentos y no del poder.
b) Pluralidad de voces: respeto, tolerancia y empatía. El profesorado tiene que aprender a tomar decisiones escuchando todas las voces. También las minorías son importantes, todos los colectivos y personas lo son, si se integran sus propuestas en un objetivo compartido.
c) Transparencia informativa y avanzar desde el disenso: la implicación de toda la comunidad educativa requiere estar informados, comprender la realidad en su complejidad para poder tomar decisiones que no siempre son fáciles de consensuar. La confianza y la co-responsabilidad son dos claves fundamentales en el proceso.

El enfoque intercultural inclusivo requiere el desarrollo de estrategias de participación democrática que propicien el debate argumentativo, la toma de decisiones consensuada y el liderazgo compartido. El trabajo en comisiones mixtas se convierte en una estrategia organizativa básica para facilitar la implicación de los

distintos sectores de la comunidad en la gestión del cambio educativo, convirtiéndose además, en un espació privilegiado para el aprendizaje cívico de la participación democrática. Pasamos, así, de una cultura de formación individualista y gremialista a otra dialógica y comunitaria. Este cambio de cultura, como hemos visto, afecta a las relaciones de poder y supone la creación de procedimientos y espacios para el debate, la negociación y la participación democrática (Elliott, 1990). Por ello, la fase de institucionalización de la cultura de cambio supone la integración de estos procedimientos y espacios en la organización y en la forma de aprender de la escuela. La divulgación del proceso y la búsqueda de redes de apoyo, son evidencias de la sostenibilidad del cambio (Hargreaves y Fink, 2006).

El *liderazgo democrático* es otro elemento de la cultura escolar que está presente en el proceso de transformación y que determina el propio cambio. Como dicen Ortiz y Lobato (2003), es necesario un liderazgo con filosofía inclusiva que sea activo y propositivo. Esto es posible cuando todas las personas implicadas tomamos responsabilidades sobre el cambio. A partir de las comisiones mixtas se favorece la participación de todos los miembros, generando un liderazgo compartido. En este sentido, la *cultura colaborativa* es otro de los elementos presentes en el desarrollo del proceso de cambio que se potencia desde las comisiones mixtas. Pero para favorecer la cooperación y la colaboración se requiere de tiempos y espacios destinados a la reflexión y la innovación.

Finalmente, el aula es otro de los escenarios privilegiados donde opera el cambio educativo. Todos los principios que operan en el tránsito que va desde una cultura profesionalista a otra colaborativa y comunitaria, tienen que tener su correlación en las prácticas y gestión del aula. Así, es necesario transitar desde los

discursos hegemónicos y solipsistas docentes a propuestas plurales que se afianzan en el poder del diálogo igualitario. El aula, debe pasar de ser un espacio escolástico reducido a las interacciones profesor-alumno, a otro más comunitario en el que se abren las puertas a otros discursos y agentes comunitarios. Desde el punto de vista metodológico, las propuestas que se centran en la participación e implicación del alumnado y demás agentes de la comunidad —como el aprendizaje cooperativo, el trabajo por proyectos o el aprendizaje de servicio, por citar algunos ejemplos—, resultan fundamentales. Y desde el punto de vista de la organización y gestión del aula, cobra actualidad la máxima deweyana de convertir el aula en un lugar especial donde vivir la democracia.

En definitiva, los elementos de la cultura escolar destacados tratan de crear contextos que generen mayor igualdad de oportunidades para todos sus miembros y que se basan en la participación democrática de toda la comunidad para conseguir la transformación (Traver, 2009). Por tanto, como señalan los distintos autores, que se transforme o no la cultura escolar va a depender del potencial que tenga el centro para desarrollar estrategias inclusivas. Además, para que el cambio sea productivo es necesario desarrollar habilidades, capacitar a los miembros del centro, establecer compromisos, promover la motivación hacia el cambio y compartir creencias (Bolívar, 1996). En definitiva, como señala este autor, el cambio no es un suceso, sino un proceso.

8. Bibliografía.

Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de educación, 327,* 69 – 82.

Ainscow, M.; Hopkins, D.; Soutworth, G. & West, M. (1994). *Creating the conditions for school improvement*. Londres: David Fulton Publishers.

Aubert, A.; Duque, E.; Fisas, M. & Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI.* Barcelona: Graó.

Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín del Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe, 48,* 55 – 72.

Bolívar, A. (1996). Cultura escolar y cambio curricular. *Bordón, 48* (2), 169-177.

Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En Medina, A. (coord.): *El liderazgo en educación,* p. 25 – 46. Madrid: UNED.

Buendía, L., Fernández, A. & Ruiz, J. (1995). Estudios evaluativos en diferentes contextos. *Revista de investigación educativa (RIE) 26,* (2), 159-185.

Elboj, C.; Puigdellívol, I.; Soler, M. & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó (1ª edición).

Echeíta, G. (2005). Perspectivas y dimensiones críticas en las políticas de atención a la diversidad. *Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales*, *44.* 7-16.

Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Escobedo, P. (2010). *La cultura de un centro en su camino hacia la inclusión.* (Tesis inédita de maestría). Universitat Jaume I, Castellón.

Escobedo, P.; Traver, J. & Sales, Mª A. La cultura del profesorado en el cambio hacia la escuela inclusiva intercultural. I Congreso Internacional sobre Ciudadanía Crítica y Mejora Educativa: recursos, estrategias y experiencias. Universitat Jaume I, 2011, *Quaderns Digitals*. ISBN: 1575-9393.

Escobedo, P.; Sales, A. & Ferrández, R. (2012). La cultura escolar en el cambio hacia la escuela intercultural inclusiva. *Revista Edetania, 41.* 163 – 176.

Essomba, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración.* Barcelona: Graó.

Flecha, R.; Padrós, M. & Puigdellívol, I. (2003). Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa, 5,* 4-8. Bilbao: Fórum Europeo de Administradores de la Educación y CISSPRAXIS, S.A.

Flecha, R. & Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa*. REXE Revista de estudios y experiencias en educación*, 1, (1), pp. 11-21.

Gale, T. & Densmore, K. (2007*). La implicación del profesorado. Una agenda de democracia radical para la escuela*. Barcelona: Octaedro Colección Repensar la educación, núm. 26.

Gather, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar.* Barcelona: Graó.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times. Teachers' work and cultura in the Postmodern Age.* Londres: Teacher development.

Hargreaves, A. (1995). *Changing teachers, changing times. Teachers work and culture in the postmodern age.* Londres: Casell.

Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). *El Liderazgo Sostenible*. *Siete Principios para el Liderazgo en Centros Educativos Innovadores*. Madrid: MINEDUC / Ediciones Morata.

Jiménez, P. & Vilà, M. (1999). *De Educación Especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.

Levin, H. (1995). Aprendiendo en las escuelas acelereadoras (Accelerated Schools). *Volver a pensar la educación, 2, Prácticas y discursos educativos* (Congreso Internacional de didáctica). Madrid: Morata.

López Melero, M. (1997). Escuela pública y atención a la diversidad. La Educación Intercultural: la diferencia como valor. En VVAA: *Escuela pública y sociedad neoliberal.* 115 – 150*.* Málaga: Aula Libre.

Marcelo, C. & Estebaranz, A. (1999). Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio. *Educar 24,* 47-69.

Moliner, L. & Moliner, O. (2010). Percepciones del profesorado sobre la diversidad. Estudio de un caso. *Revista de Educación Inclusiva, 3,* 22-33.

Moliner, O.; Sales, A. & Traver, J. A. (2011). Trazando procesos de cambio desde un modelo educativo intercultural inclusivo. En O. Moliner (ed.), *Prácticas inclusivas: experiencias, proyectos y redes*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I, pp. 29-40.

Ortiz, MªC. & Lobato, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordón, 55,* (1), 27- 40. Consultado el 6 de junio del 2010 en http://www.pasoapaso.com.ve/CMS/images/stories/Integracion/gemas_205.pdf

Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación, 327,* 11- 29.

Sales, A. (2007, noviembre). *Diversidad en el ámbito escolar: por una educación intercultural*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Orientación Educativa y Profesional: Nuevos enfoques educativos y su repercusión en la Orientación Escolar, Universitat Jaume I, Castellón.

Sales, A. & García, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Sevilla: Desclée de Brouwer.

Sales, A; Ferrández, R. & Moliner, O. (2012). Educación intercultural inclusiva: estudio de caso de un proceso de autoevaluación. *Revista de Educación* (en prensa).

Sales, A.; Moliner, O. & Traver, J. (2010). *La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción*. Castellón: Servicio de Publicaciones de la Universitat Jaume I.

Sales, A.; Traver, J. A. & García, R. (2011). Action research as a school-based strategy in intercultural professional development for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27 (5), pp. 911-919.

Sánchez, C.A. & García, A. (2009). La implicación de las familias en una escuela intercultural: una visión compartida. *Revista de educación inclusiva 2,* (2), 1 – 19. Consultado el 9 de septiembre del 2010 en http://www.ujaen.es/revista/rei/documentos/documentos/3-1.pdf

Stoll, L. & Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas: reunir la eficacia y la mejora.* Barcelona: Octaedro.

Tedesco, J.C. (2004). Educació i igualtat d'oportunitats en els sistemes educatius. En Bonal, X., Essomba, M.A., Ferrer, F. (eds.): *Política educativa i igualtat d'oportunitats. Prioritats i propostes.* Barcelona: Mediterrània.

Torres, J. (2007). Centros escolares y familias en las sociedades multiculturales. *Revista Andalucía Educativa, 60,* 24 – 27. Consultado el 14 de septiembre del 2010 en http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=2504

Traver, J.A. (2009 abril). *Igualtat i diferència en educació: el difícil equilibri de la inclusió*. En AAVV. Una escola per a saber i per a viure sense exclusions (IX Jornades educatives de Cullera), Ajuntament de Cullera-CEFIRE-Bromera, Benifaió (Valencia).

Traver, J. A.; Sales, A. & Moliner, O. (2010). Ampliando el territorio: algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa. *REICE (Revista Iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en educación) 8,* (3), 96-119.

Uribe, M. (2005). El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad: un desafío de orden superior. *Revista PREALC 1,* 109 – 195. Consultado el 4 de Septiembre del 2010 en http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf#144742

CAPÍTULO ONCE

LA IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

THE FAMILY INVOLVEMENT IN THE EDUCATIONAL CHANGE

Ana Doménech Vidal
María Lozano Estivalis
Tomàs Segarra Arnau
Universitat Jaume I (España)

Resumen:

La participación de las familias en la institución escolar es esencial para garantizar una educación inclusiva y democrática. Presentamos un estudio realizado en la provincia de Castellón (España) con metodologías cuantitativas y cualitativas. En sus conclusiones se manifiesta el interés de las familias por estrechar lazos con la escuela, lo que contribuye a una cultura de interacción y mejora sociocomunitaria. Atendiendo a ese interés, se plantean unas propuestas pedagógicas que pretenden sensibilizar a las familias sobre el significado y el alcance de la inclusión, la detección de necesidades educativas contextualizadas y el desarrollo de planes de acción generales e individualizados. La implicación familiar así entendida se inserta en un proceso activo de comunicación en red, de cambio educativo y de transformación cultural.
Palabras clave: comunidades activas, participación de las familias, cultura inclusiva, cambio
Abstract: The involvement of families in the school is essential to ensure an inclusive and democratic education. We present a study in the province of Castellón (Spain) with quantitative and qualitative methodologies. The conclusions show the interest of families to get closer to school, contributing to an interaction culture and community improvement. Attending this interest, some pedagogical proposals are pointed out. The need to sensitize families about the meaning and scope of inclusion, the assessment of contextualized educational needs and the development of general and individualized plans of action. The family involvement understood in this way, is inserted into an active process of network communication, educational change and cultural transformation.

1.- La transformación educativa: una comunidad activa.

La inclusión educativa supone un cambio radical que no implica únicamente la atención a alumnos y alumnas con necesidades especiales en las escuelas ordinarias, sino el apoyo a todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa. Este es un proceso complejo, y los cambios y transformaciones para

avanzar hacia la inclusión deben abarcar diferentes escenarios y protagonistas: padres y madres, docentes, alumnado y toda la comunidad.

La inclusión es, sobre todo, una cuestión de confianza: la de los propios estudiantes en que pueden aprender, la de los maestros maestras en lo que aquellos pueden conseguir y la confianza de las familias en lo que pueden hacer sus hijos e hijas con los apoyos oportunos. Esta es una de las bases para las sociedades democráticas y uno de los valores que, junto a la interculturalidad, contribuyen a la creación de una nueva escuela y una mejor sociedad capaz de impulsar políticas más justas, equitativas y humanas (Moliner, 2008).

Para el desarrollo de este modelo han de confluir una serie de condiciones y factores que se solapan y están interconectados de diferentes formas. El interés por el estudio de estas condiciones se refleja en la literatura de los últimos años sobre elementos críticos (Porter, 1997) o factores de éxito que contribuyen a hacer realidad la inclusión (Aucoin, 2001; Halvorsen, 2001; Aucoin, Rousseau y Belanger, 2004; Goguen y Aucoin, 2005; Belanger, 2006). En realidad, cualquier acción o propuesta de cambio ha de ser coherente con una macroestrategia general cuyo fin último sea la promoción de la inclusión educativa. La convergencia de tales factores y condiciones será capaz de poner en marcha el cambio en profundidad que requiere la transformación hacia un sistema más inclusivo, aunque esto va a depender en la mayoría de los casos de las situaciones contextuales y las características de partida de cada sistema.

Para que esta transformación tenga lugar será necesario ir más allá de simples procesos o cambios con titularidad individual y conseguir la implicación y responsabilidad de todos los miembros de la comunidad: familias, docentes,

alumnado y demás agentes sociales. Se trata, en definitiva, de un proceso multidimensional.

En dicho entramado de factores y relaciones, este trabajo focaliza su atención en las familias de los alumnos y las alumnas ya que, como afirma Carrillo (2008), la familia es el primer ámbito de intervención en la atención a la diversidad. Es por esta razón que acompañarla y brindarle apoyo es una de las primeras tareas de la escuela inclusiva. De hecho, como refleja el trabajo realizado por Marchesi y Pérez (2005), padres y madres se reconocen como uno de los elementos más influyentes en la educación de sus hijos e hijas por delante de la escuela, los amigos y los medios de comunicación. Esta opinión coincide con la de los propios alumnos (Marchesi, Lucena y Ferrer, 2006), quienes indican que la familia junto con la escuela, son los factores más influyentes en su propia educación. La última perspectiva que completa este triángulo educativo es la visión de los docentes (Martín, Pérez y Álvarez, 2007), quienes corroborando las anteriores aportaciones, señalan a las familias como el contexto educativo con mayor influencia en la educación de los niños y niñas, atribuyendo importancia también a la escuela como el segundo contexto más influyente. Los datos de estos estudios dejan poco lugar a las dudas sobre el elemento educativo con mayor importancia en la educación, y es más, los propios autores constataron que esta consideración ya había sido expresada en estudios realizados sobre la misma temática en años anteriores (Rey Mantilla, 2006).

En los últimos años, un gran número de estudios e investigaciones (Almirall, 2007; Giné, 2003; Leal, 1999; Panaigua, 1999) han destacado que para avanzar hacia la educación inclusiva, se considera imprescindible:

- Mejorar la comunicación entre profesionales y familias.
- Mejorar las vías de participación de padres y madres en la toma de decisiones.
- Otorgar un peso específico superior al trabajo de los profesionales en la información, apoyo y asesoramiento a las familias de alumnado con necesidades educativas especiales.

Desde el modelo educativo inclusivo, se otorga un gran valor a las familias, a la información que estas poseen, a su participación e implicación en la educación, así como sus opiniones y creencias en torno a este modelo educativo. Como agente poderoso de cambio que son, las familias constituyen un elemento clave para alcanzar la meta educativa y social que perseguimos, una plena inclusión de todos los niños y niñas.

2.- Las familias como parte esencial de la vida escolar.

Coincidimos con Turnbull, Turnbull y Kyzar (2009) en que lo más importante para avanzar en la inclusión son los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales y consideramos que el trabajo “con y junto con” las familias es imprescindible para desarrollar y hacer realidad una visión inclusiva en el contexto educativo y social.

Para que la relación de colaboración entre familias y centros educativos resulte exitosa y fructuosa, es indispensable establecer un clima de confianza que la permita. En este caso, la disponibilidad que se tenga desde el centro para recibir a las familias, la información que se les ofrece sobre las actividades del mismo y, sobre

todo, la relación horizontal que se establece con ellas, podrán sentar una sólida base para esta confianza (Gil Juarena, 2005).

Tal y como Martínez González, Rodríguez Ruíz y Gimeno Esteo (2010) nos plantean en su trabajo, ambos agentes precisan relacionarse, comunicarse, colaborar, compartir expectativas, acciones y recursos; pero además necesitan también conocerse, identificar sus potencialidades y limitaciones, y examinar y considerar conjuntamente cómo pueden lograr ayudarse mutuamente y orientar así sus acciones. En aquellos casos en los que existe colaboración entre centros educativos y familias, diversos estudios constatan que el alumnado incrementa su rendimiento académico y el centro mejora su calidad educativa, creando así centros más eficaces en el desempeño de su labor formativa (Martínez González y Álvarez Blanco, 2005; Martínez González, Rodríguez Ruíz y Gimeno Esteo, 2010; OCDE, 1997; Redding, 2005). Pese a estos indiscutibles beneficios y ventajas de la cooperación entre familia y escuela, esta no siempre resulta fácil y automática, ya que existen muchos condicionantes, factores y variedad de perspectivas educativas que se manifiestan tanto en las familias como en los docentes (García Bacete, 2006; Redding, 2006; Villas-Boas, 2005).

Epstein *et al.* (1997) propusieron en su trabajo la posibilidad de diferenciar hasta seis áreas o modalidades de cooperación entre las familias y el centro educativo que más tarde fueron constatadas por Martínez González *et al*. (2000). Estas áreas son las siguientes:

- *Área I: El centro como fuente de ayuda a las familias:* para que los padres y madres puedan cumplir sus obligaciones básicas respecto a sus hijos/as (tutorías para padres y madres, información sobre recursos educativos y

personas que existen en el centro, creación de escuela de padres y madres, información sobre el proyecto educativo de centro, horarios…)

- *Área II: La familia como fuente de ayuda al centro*: para que éste pueda cumplir con sus obligaciones básicas con respecto a los alumnos y sus familias (actividades que permiten a las familias proporcionar información al profesorado sobre el desarrollo físico, afectivo, social y/o motivaciones de sus hijos/as, problemas conductuales, bajo rendimiento…)
- *Área III: Colaboración de los padres y madres en el centro*. (Manifestación de las familias en las actividades extraescolares, celebraciones en los centros, viajes de fin de curso, visitas culturales…)
- *Área IV: Implicación de los padres y madres en las actividades de aprendizaje de sus hijos en casa*: consultas al profesorado sobre la marcha académica, orientación en hábitos de estudio en casa…
- *Área V: Participación de los padres y madres en los órganos de gestión y decisión del centro*: (asistencia de representantes de madres y madres al consejo escolar (González Granda, 2004), pertenencia a Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos…)
- *Área VI: Conexión y coordinación del centro y las familias con otras entidades comunitarias:* Colaboración del centro y familias con otras entidades sociales del entorno para complementar la oferta educativa de los centros en materias trasversales.

Tomando en consideración estas seis áreas de cooperación, Martínez González (1992) indagó en los efectos positivos derivados de esta cooperación en su

implementación en los centros hallando efectos positivos tanto en las familias como en el profesorado y en el alumnado (Henderson, 1989; Martínez González, 1996; Redding, 2005; Simon y Epstein, 2001). Entre los efectos positivos de este trabajo destacaremos que los beneficios hacia los alumnos son el incremento en el rendimiento escolar, el nivel educativo, las competencias lingüísticas, la motivación y la mejora de su comportamiento.

En relación a estas colaboraciones entre familias y profesionales, trabajos como el de Newman (2005), realizados longitudinalmente para analizar la implicación de las familias en la educación secundaria de alumnos con necesidades educativas, revelan que:

- A mayor implicación activa de las familias en los centros educativos, los alumnos van más adelantados en lectura, suelen tener un mejor rendimiento académico y mayor participación en grupos organizados, y entablan más amistades que los jóvenes cuyas familias no tienen tanta relación con el centro.
- A mayor relación familias - centro educativo, mayor índice de puestos de trabajo regulares y remunerados en comparación con los jóvenes cuyas familias tienen escasa relación con el centro.

Desde el punto de vista de este trabajo, la cooperación de las familias en los centros educativos debería moverse en todas y cada una de las áreas presentadas en este capítulo. Nunca será una relación realmente beneficiosa ni satisfactoria para ambas partes si se instaura únicamente en uno o alguno de estos campos de relación vistos anteriormente (Epstein et. Al, 1997). Además consideramos que para que esto sea posible, es necesario que en esta cooperación se establezcan los

acuerdos pertinentes para su correcto y fluido funcionamiento. Con esto nos referimos a las aportaciones de Turnbull, Turnbull y Kyzar (2009) quienes, siguiendo a Blue-Banning et al. (2004), determinan una serie de acuerdos básicos de cooperación entre familia y escuela que actúan como fuerza catalizadora de una óptima inclusión:

- La competencia profesional: aplicar prácticas que se apoyan en la evidencia, ofrecer una educación de calidad, tener grandes expectativas y satisfacer las necesidades individuales.
- La comunicación: entendida en términos cualitativos como ser positivo, claro, y respetuoso; y en términos cuantitativos, como comunicarse regularmente y de forma previsible.
- Respeto: referida a una buena consideración entre familias y profesionales, así como un trato digno de ambos.
- Compromiso: Trascender la obligación laborar hacia un compromiso leal caracterizado por altas expectativas.
- Equidad: se refiere a los acuerdos de cooperación en los que tanto docentes como familias poseen un mismo estatus que los diferencia de las estructuras laborares donde los profesionales tienen el poder.
- Confianza: se refiere a que las familias verdaderamente confían en los profesionales de la educación, tienen la fe de que el profesional va a intervenir en interés de su familia y su hijo/a, y va a actuar para cumplir su palabra.

Familias y docentes deberían sentarse, hablar, escucharse y establecer como principios básicos de su relación estos acuerdos aquí presentados. Sólo de esta forma será posible que ambos contextos establezcan un canal de comunicación, se entiendan y respeten, y ello pueda permitir que trabajen conjuntamente, lograr una cooperación sólida entre ambos y lograr su meta común: una educación justa y de calidad para sus hijos y alumnos.

La participación-implicación de las familias en los centros educativos no es una práctica demasiado extendida. Bien por la falta de mecanismos, de sistemas de comunicación, de concreción de funciones… ésta no resulta una práctica muy habitual. Estudios realizados en Cataluña en el año 2003, desvelan que además de que los docentes consideran básico que los padres muestren interés por la evolución de los hijos, su participación era entendida en términos de asistencia a las reuniones de padres y madres, ser miembros de las distintas asociaciones, las visitas al centro… (Garreta, 2003).

Otros autores (Alfonso, 2003) argumentan que algunas familias limitan su participación a la mera elección del centro porque desconocen la importancia de su implicación, el papel que pueden desempeñar en él para optimizar su funcionamiento, enriquecer sus actividades o mejorar la oferta educativa. La mayoría no son conscientes de la necesidad, entre otras, de vincular su propia línea formativa con la que se sigue en el centro al que acuden sus hijos e hijas y de la incidencia que ello tiene en los procesos y en los resultados esperables

Hasta día de hoy, no se puede hablar de tradición de implicación y participación de las familias en los centros (Torres, 2007), ya que la participación de las familias en la escuela, además de resultar indispensable, todavía es escasa y

superficial. De hecho, según Torres (2007), existen cuatro modelos de relación entre instituciones escolares y familias:

- Relación burocrática. Las relaciones entre la familia y la escuela se limitan a aspectos burocráticos: los centros convocan a las familias para que asistan a reuniones con la intención de ofrecerles información burocrática: anuncios de plazos, cuotas, horarios…

- Relación tutelar o de apoyo. Desde el centro, se considera que la familia es importante en la educación del alumnado, pero limita su participación a programas que se planifican desde el centro. Desde esta perspectiva se realizan conferencias, programas de escuelas de padres y madres… Algunas familias asisten a estas conferencias y otras propuestas del centro y ayudan a sus hijos/as en sus tareas escolares. Las familias se convierten así en voluntarias activas de aquellas tareas que eligen los docentes y no participan en la toma de decisiones sobre aspectos referentes al centro. Desde este modelo se presupone que el profesorado y las familias comparten los mismos valores, intereses culturales, recursos, etc.

- Relación consumista. Desde este tipo de relación, las familias poseen libertad en la elección de centros. Se elige el tipo de centro (público, privado o concertado) donde se educan los hijos, pero esta relación se reduce a esto. No se otorga a las familias la posibilidad de participar en la toma de decisiones del centro. Hay que considerar, que en este modelo, no sólo eligen las familias, sino que el centro privado y concertado elige el alumnado quieren que asista a su centro y el que no.

- Relación cívica o ciudadana. En este último modelo, familias y docentes trabajan de forma cooperativa para lograr metas comunes y se fomenta la participación democrática de toda la comunidad educativa.

En este sentido, en función del tipo de relación que se establezca entre las familias y los centros educativos, se permitirá un grado de implicación y participación por parte de las familias u otro. Pero para que esta colaboración y participación de las familias sea plena y beneficiosa para toda la comunidad, es necesario en primer lugar transformar las relaciones de poder por una estructura más abierta, participativa e igualitaria (Flecha, Padrós y Puigdellívol, 2003).

3.- Estudio sobre la participación de las familias.

En un estudio realizado en la Universitat Jaume I de Castellón (España) planteamos la necesidad de indagar, entre otros aspectos, la predisposición de implicación de las familias (padres y madres de hijos/as en edad escolar) en la vida escolar. El trabajo se fundamenta en el modelo educativo inclusivo y analiza las concepciones que las distintas familias poseen sobre dicho modelo (Doménech y Moliner, 2011a). Uno de los aspectos abordados es el grado de implicación/participación de las familias, que como partes de la comunidad educativa estaban dispuestas a aportar para conseguir una educación más justa e igualitaria.

Para aproximarse al problema de investigación, se formulan una serie de preguntas que nos ayudan a indagar en el campo de estudio:

- ¿Están dispuestas las familias de nuestro entorno a implicarse en determinadas acciones educativas y/o sociales que transformen la escuela y generen cambios hacia una más educación inclusiva?

- En el caso afirmativo, ¿hasta qué punto están dispuestas (en qué acciones se implicarían)?

3.1.- Diseño de la investigación:

Presentamos un estudio descriptivo que se dirige al campo para obtener información sobre la realidad y poder exponer de esta forma algunas concepciones educativas de las familias de nuestro contexto. De esta forma, abordamos las preguntas de investigación en dos momentos. En una primera aproximación, y desde una perspectiva cuantitativa, realizamos un estudio de encuesta que nos permite sondear el estado de la cuestión. Tras esto y a partir de los datos obtenidos se realiza una segunda aproximación, esta vez de corte cualitativo, para ampliar y profundizar en los aspectos más destacados del estudio. El tipo de muestra realizado para este estudio ha sido no probabilístico e incidental, tomando como muestra aquellos individuos que se tienen a disposición o de fácil acceso, ya que en este trabajo no se busca la representatividad de la muestra ni la generalización de los resultados.

Por lo que al estudio cuantitativo se refiere, se ha contado con la colaboración de los maestros y equipos directivos de varios centros que facilitaron la entrega del cuestionario a aquellas familias a las que tenían acceso, quienes contestaron el cuestionario voluntariamente. De esta forma, la muestra participante en este estudio-encuesta son 121 padres y madres de hijos en edad escolar.

A las familias que componían la muestra del estudio, se les aplicó el cuestionario-escalara CEFEI (Cuestionario-escala para familias sobre educación inclusiva) (Doménech y Moliner, 2011b), compuesto por las siguientes dimensiones:

- Conocimientos de las familias sobre el modelo educativo inclusivo.
- Creencias respecto la inclusión educativa.
- Grado de predisposición de implicación de las familias para avanzar hacia este tipo de modelo educativo.

Por grado de implicación de las familias entendemos las acciones en las que estarían dispuestos a participar e implicarse para promover procesos de cambio que tengan como meta lograr una educación más inclusiva en nuestro contexto. Para ello se ha considerado distinguir entre dos posibles contextos de implicación:

- <u>Educativo:</u> Acciones educativas en centro educativo de sus hijos/as a partir del modelo de recursos y necesidades de los padres de Hornby (1990). De este modelo, se toman en consideración padres y madres como recursos educativos del centro:

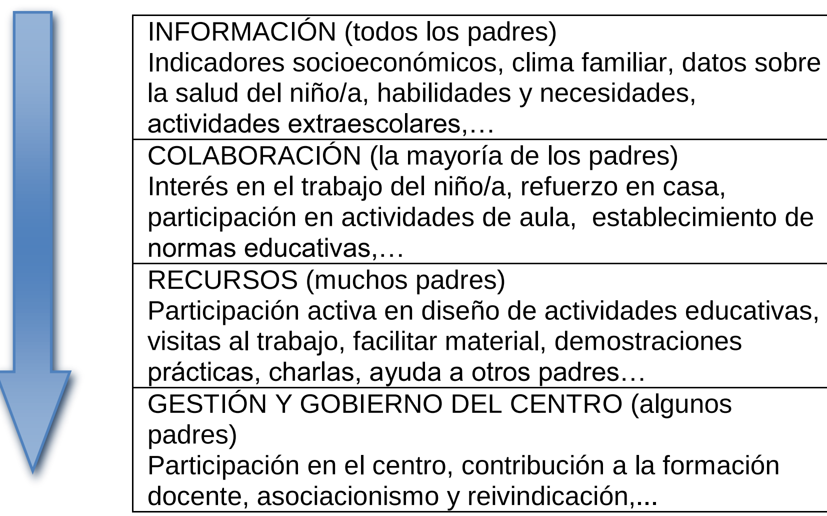


Figura 12. Recursos de los padres (extraído del modelo de recursos y necesidades de Hornby, 1990).

- <u>Sociocomunitario</u>: a través de asociaciones o plataformas que luchan por transformar la escuela encaminándola al modelo inclusivo (acciones de formación y reivindicativas junto con otros recursos).

En el cuestionario-escala (CEFEI) aplicado a la muestra, esta dimensión se presenta mediante ítems de respuesta múltiple donde, tras enunciar un supuesto, se proporciona un listado de opciones entre las que las familias encuestadas tiene que elegir. En este caso no se trata de que las familias elijan una única opción de entre todas las expuestas, sino que señalen todas aquellas acciones en las que estarían dispuestas a implicarse, y dejen en blanco aquellas en las que no. Pero para entenderlo mejor, veamos la forma que toma dicha dimensión:



Ahora piense en el centro al que asiste su hijo/a y marque con una "X" las acciones en las que se implicaría para conseguir una educación más inclusiva:

No participaría ni me implicaría en nada	
Acudiría a las reuniones a las que me citara el tutor/a.	
Acudiría a reuniones convocadas por el AMPA.	
Participaría en actividades de carácter extraescolar.	
Ayudaría en las clases.	
Participaría activamente en proyectos inclusivos.	

Ahora marque con una "X" las acciones en las que se implicaría en una asociación o plataforma por la educación inclusiva:

No me interesa para nada	
Sería socio pagando la cuota anual.	
Asistiría a algunas actividades que me pudieran interesar	
Participaría activamente en todas las actividades que organizaran	
Promovería/coordinaría la realización de diferentes actividades	
Difundiría las líneas básicas de la asociación a otros padres y madres.	
Concienciaría a la sociedad de la necesidad de la educación inclusiva.	
Lideraría acciones reivindicativas para lograr una educación inclusiva.	

Tras la aplicación de este cuestionario y el posterior análisis de los datos, se procedió a la realización de entrevistas individuales con 5 de las familias participantes. El fin de esta segunda aproximación al campo de estudio no es otra

que la de analizar con mayor profundidad los procesos de participación de las familias en las escuelas, y hasta qué punto estarían dispuestas a implicarse en acciones determinadas como parte de la comunidad educativa que son.

Como vemos, estamos ante un estudio que combina instrumentos de recogida de información y análisis tanto de tipo cuantitativo como cualitativo, de forma que, lejos de ser una desventaja, cumple una doble función. En primer lugar se obtiene un *escaneo* del objeto de estudio a través del cuestionario-escala, para en un segundo momento, profundizar y analizar con las propias familias los datos obtenidos. Veamos ahora, los resultados obtenidos en las diferentes etapas de esta investigación.

3.2.- Resultados.

Por lo que a la fase cuantitativa del estudio se refiere, los datos obtenidos fueron analizados a través del paquete estadístico SPSS 17.0, obteniendo así los descriptivos que nos definían el estado de la cuestión. Tal y como se ha descrito anteriormente, la implicación de las familias se plantea a dos niveles distintos (educativo y sociocomunitario). Veamos pues, estos análisis por separado:

Respecto a la predisposición de *implicación a nivel educativo*, se planteó a las familias que señalaran aquellas acciones en las que sí se implicarían para conseguir que el centro al que acude su hijo/a avanzara hacia un modelo más inclusivo (verde) y que dejaran en blanco aquellas en las que no (rojo). A continuación se pueden ver los resultados relativos a este apartado:

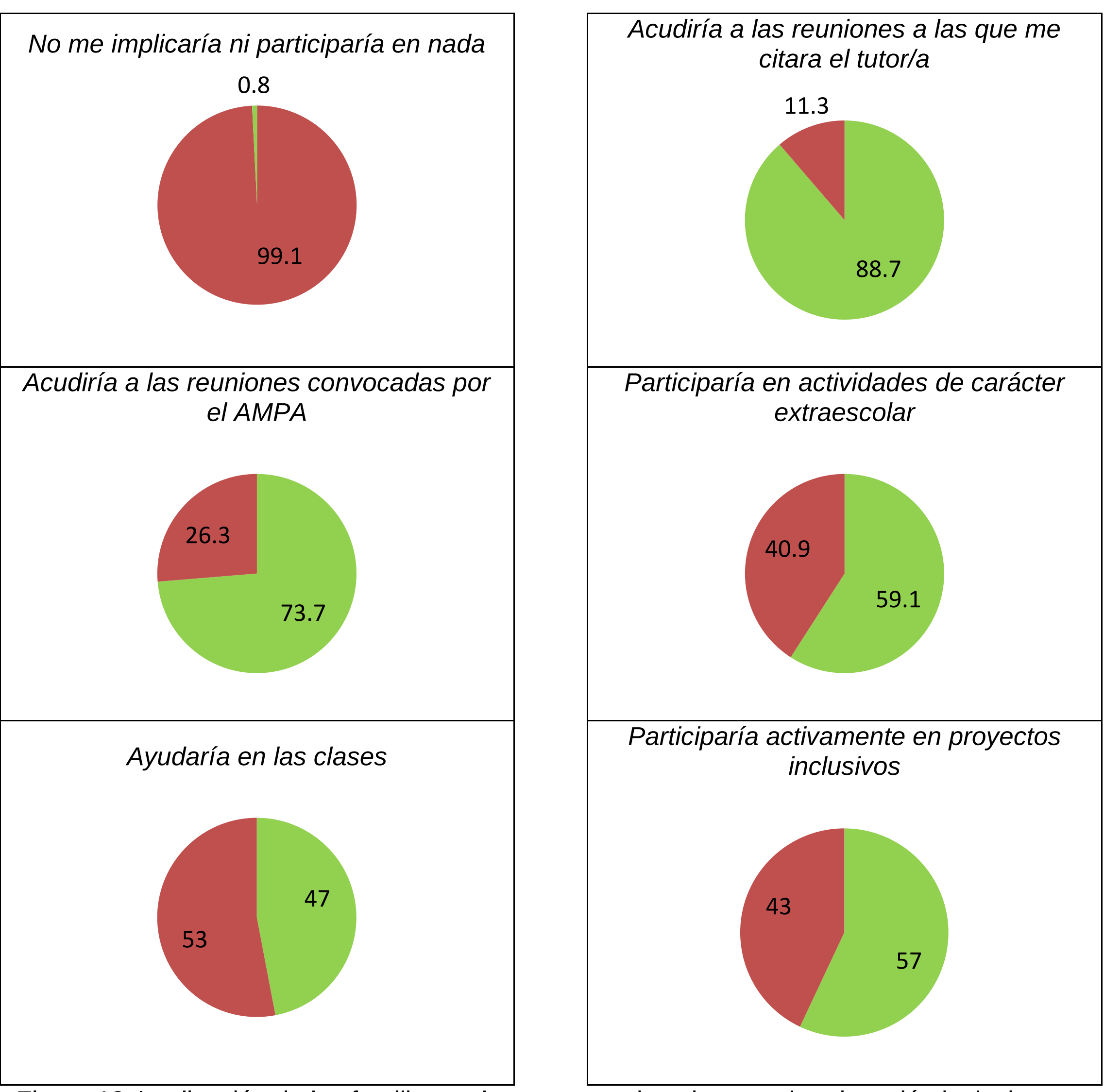


Figura 13. Implicación de las familias en los centros educativos por la educación inclusiva

Como se puede observa en el figura 13, la muestra participante se implicaría en alguna acción en un 99.1% de los casos, siendo las acciones con mayor grado de implicación aquellas que se refieren a cuestiones como acudir a reuniones con el tutor (88.7%) o del AMPA (73.7%), participar en actividades de carácter extraescolar (40.9%), ayudar en las clases de sus hijos (47%) e incluso participar activamente en proyectos inclusivos (57%).

Respecto a la predisposición de *implicación de las familias en entornos más sociocomunitarios* (asociación o plataforma) que tuvieran la pretensión de provocar

cambios en nuestras escuelas, las familias siguieron el procedimiento del apartado anterior: señalaron las acciones en las que sí se implicarían (verde) y dejaron en blanco las que no (rojo). A continuación exponemos los resultados obtenidos:

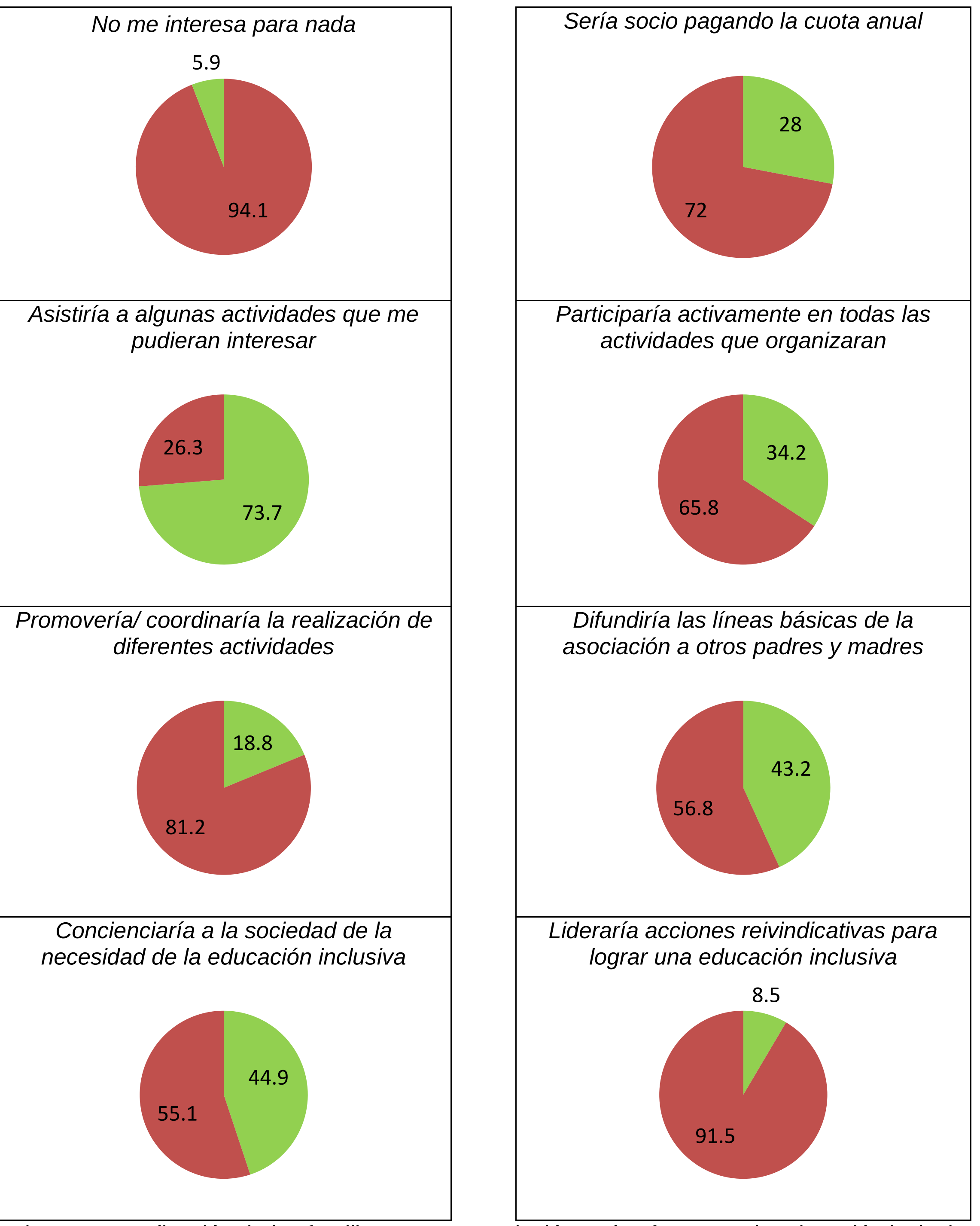


Figura 14. Implicación de las familias en una asociación o plataforma por la educación inclusiva

En esta última figura (figura 14) se observa que a tan sólo un 5,9% de la muestra no le interesa para nada esta propuesta. El resto se implicaría, sobre todo en acciones como asistir a algunas actividades que consideraran interesantes (73.3%), difundir las líneas básicas de la asociación a otros padres y madres (43.2%), y concienciarían a la sociedad de la necesidad de la educación inclusiva (44.9%).

Por lo que a la fase cualitativa del estudio se refiere, la información obtenida fue transcrita e introducida a la herramienta informática de análisis de contenido MAXQDA. A través de esta herramienta se fueron creando las categorías, códigos y subcódigos a partir de la información que las familias daban en las entrevistas y que definen el objeto de estudio. Finalmente se establecieron las relaciones entre todos los códigos y subcódigos generando así los distintos mapas de relaciones que condensan la información recogida.

Al plantear a las familias cuestiones sobre relación entre la familia y las escuelas, así como la participación y presencia de las familias en el ámbito educativo, las familias detectan, en este sentido, grandes necesidades y piensan que la comunicación no es fluida ni bidireccional. No existen canales de comunicación entre familia y escuela que resulten efectivos, las familias se quejan de que necesitan que los profesionales (docentes, psicopedagogos…) les comuniquen los problemas, los logros… de sus hijos/as, al igual que ellas necesitan comunicar y compartir otros aspectos, pero tienen la percepción de que esto no se les permite.

Y claro, eso me pasa a mí y a todos, te cansas de ir ahí “pom, pom, hola soy la madre de fulanito y vengo aquí a ver qué pasa” Y claro después de tres meses te enteras que tu hijo está siempre en el patio solo en un rinconcito dando botes y nadie se ha molestado en decirte nada, pues te pillas un cabreo que dices “ a ver” como no da problemas… si estuviera pegando a alguien ya me habrían llamado, pero como mi hijo está solo, en un rincón, sin que nadie le haga caso…”¿no me llamas para decírmelo?” Hombre, no me parece normal. (CASO 1)

Las familias se prestan a la participación y a la colaboración en las diferentes escuelas de sus hijos pero perciben rechazo o, simplemente, indiferencia respecto a la información, propuestas, materiales… que puedan aportar. Encuentran una gran barrera que separa a las familias de los profesionales y a pesar de creer en el derecho que tienen a comentar, sugerir, proponer… sienten miedo. Piensan que este derecho puede girarse en contra de su hijo o hija y muchas de ellas se frenan y simplemente asumen la situación.

La gente tiene miedo, mucha gente tiene miedo de expresar… yo creo que con los años he aprendido que mis hijos son lo más importante de mi vida y con respeto y educación pienso que se pueden decir las cosas y es bueno que haya esa comunicación entre el profesor y tú. Pero muchas madres tienen miedo a que si tú le dices algo a un profesor o a un director de un centro sobre una opinión que tú tengas, hay gente que tiene miedo a que el centro arremeta contra el niño y entonces eso frena. Y tampoco tendría que ser así, pero siempre ha existido, los maestros siempre nos han hecho respeto. (CASO 5)

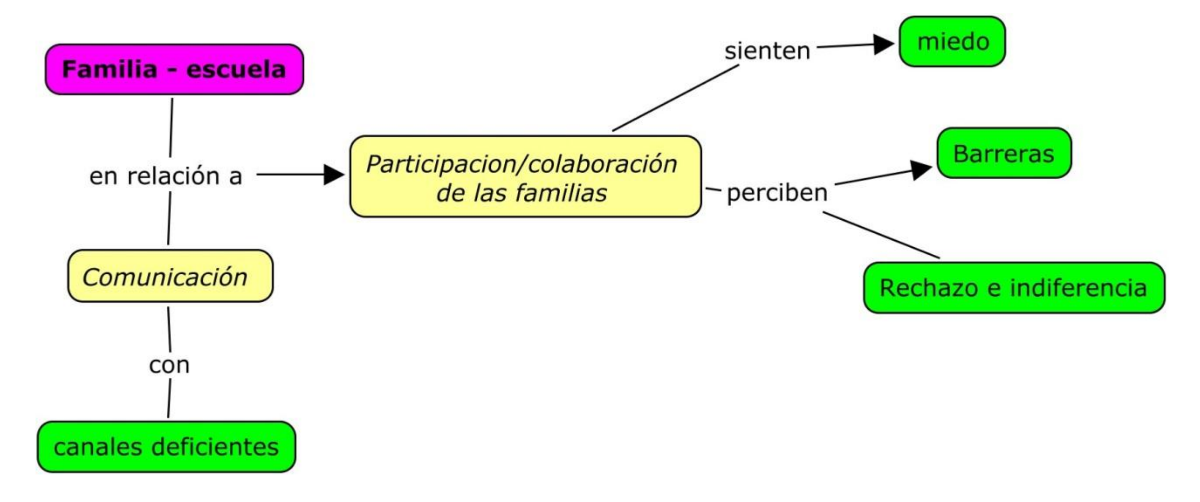


Figura 15. Mapa de relación de contenidos

Así mismo, las familias consideran el asociacionismo como un punto fuerte para la transformación educativa. Apuntan que a pesar de que las asociaciones puedan encontrar dificultades para provocar transformaciones por falta de organización interna o por barreras para poder acceder, trabajar y colaborar con centros educativos, las familias consideran que éstas realizan grandes funciones. Pero sin duda, el elemento que da más sentido a la existencia de las asociaciones es la consecución de objetivos comunes. Las familias acuden a las asociaciones porque comparten objetivos comunes, y es la consecución de estas metas y su espíritu crítico y reivindicativo, el que las mueve y las mantiene activas.

Según las familias, para que una asociación funcione y pueda ser un motor de cambio, requiere de personal al frente convencido y dedicado a su labor, de otra forma, no funcionaría. La autonomía e independencia de las asociaciones como plataforma de la sociedad civil la convierten en una herramienta de sensibilización social, reivindicación de derechos y de lucha contra las injusticias sociales. Se trata de un mecanismo que promueve transformaciones sociales a partir de la visibilidad y la voz de determinados grupos.

Las informantes coinciden en que para lograr un verdadero cambio en educación y conseguir que sea factible la educación inclusiva, las asociaciones juegan un papel muy importante. Sus acciones no deben moverse desde planos de lástima, caridad o pena, sino que deben ser exigentes con la administración, facilitar el trabajo colaborativo entre profesionales e incluso entre diferentes asociaciones, difundir información, sensibilizar a la sociedad en general, promover formaciones a docentes, padres…, así como impulsar y fomentar la investigación en educación.

De hecho, en el caso de que una determinada asociación tuviera como objetivo fundamental la lucha por la educación inclusiva, las familias entrevistadas estarían totalmente dispuestas a acompañar y apoyar a esta asociación, colaborar en ciertas actividades y acciones e incluso en sensibilizar a otros padres y madres sobre la necesidad de esta causa. De igual forma, aunque con mucha menos contundencia, estarían dispuestas a promover y coordinar acciones que fuesen necesarias e incluso a liderar acciones reivindicativas, siendo esta última acción condicionada en función del tiempo y del apoyo de otras personas.

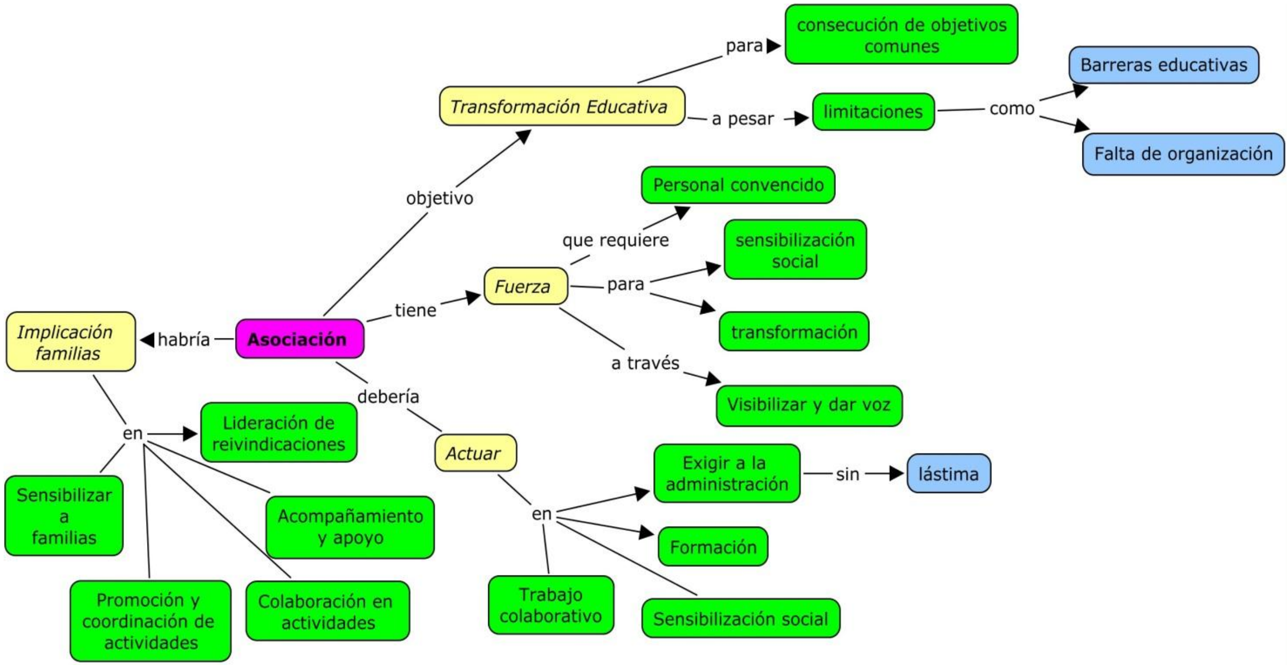


Figura 16. Mapa de relación de contenidos

4.- Conclusiones

Las familias muestran interés en que las cosas cambien y en implicarse para que esto sea así. De hecho, a nivel sociocomunitario y asociacionista, las familias presentan una gran voluntad de participación. La mayoría de estas pertenecerían a una asociación que tuviera como fin la defensa y lucha de los derechos de los alumnos/as y avanzar así hacia el modelo educativo inclusivo. Están dispuestas a colaborar y participar en diversas actividades, a difundir información y a sensibilizar a otros padres y madres sobre la necesidad de esta causa. Están dispuestas incluso a coordinar y promover acciones determinadas por la educación inclusiva y a liderar acciones reivindicativas. Entendemos que las familias están dispuestas a movilizarse, a hacer algo por cambiar la situación educativa actual. Esto puede darse desde diversas estructuras: desde una asociación determinada, desde grupos de padres y madres, desde centros educativos… La cuestión es que existe tal

predisposición, y lo que es más importante, una predisposición de implicación en sentido amplio.

En lo que al contexto educativo se refiere, las familias de nuestro estudio consideran que su implicación y participación en la educación de sus hijos e hijas es algo muy valioso. De hecho, no sólo están de acuerdo y muestran predisposición en acudir a ciertas reuniones a las que son convocados, sino que su predisposición va más allá. Manifiestan predisposición por participar en ciertas actividades de carácter extraescolar, ayudar en las clases e incluso participar activamente en proyectos inclusivos. Ahora bien, si existe la predisposición de implicación y participación necesaria por parte de las familias, ¿cuál es el problema? Esta cuestión nos lleva a mirar ahora hacia los docentes, en si realmente valoran y aprecian o no esta participación. Diversos estudios, como el realizado por Garreta (2003) parecen indicar que sí existe por parte del profesorado aceptación y valoración de la participación familiar. Sin embargo, esta misma investigación reveló que esta participación debía limitarse al seguimiento de la evolución de los alumnos/as, a la asistencia a reuniones, visitar el centro… Es decir, una participación de "cliente", en la que los padres y madres se implican pero sin excederse, en su "justa medida", medida que evidentemente determina el centro educativo y/o los docentes. Aun así, en este caso, los docentes identifican como obstáculos a la comunicación fluida entre escuela y familias los déficits de las propias familias (cultural, de información…) y el desinterés que manifiestan.

Como vemos, en este punto se bloquea y paraliza esta participación. La comunidad educativa (en conjunto) ha de reflexionar y analizar el modelo educativo y, consecuentemente, el modelo de relación familias- escuela que desea. Sólo de

esta forma se establecerán acuerdos que originarán una base sólida para la comunidad a partir de la que repensar el resto: prácticas de aula, trabajo colaborativo, participación familiar… eliminando así la sensación de barreras y miedos permanentes que parece existir entre miembros de la misma comunidad educativa, ya que se tratará de algo compartido.

5.- Propuestas pedagógicas

Las familias tienen un papel determinante y de peso como actores de la comunidad educativa a través de cuyas acciones emergen y se desarrollan las nuevas propuestas educativas. La visión compartida de toda la comunidad de una escuela inclusiva, junto con un alto grado de compromiso en la transformación de la sociedad, son dos factores que determinan y trazan las líneas del cambio. Como sabemos, la implicación de los padres es un elemento fundamental de todo sistema educativo, pero resulta muy decisivo en el cambio hacia escuelas inclusivas. Para que esta transformación tenga lugar, esta participación de las familias no debe limitarse a la mera representación en las AMPAs o Consejos Escolares. Se trata de una implicación más ligada a la participación activa y crítica en la escuela y arraigada a los procesos de transformación educativa y social.

Así pues, se deduce de trabajos como los de Hutchinson (2002), Crawford y Porter (2004), o los de Ainscow et al. (2004), que la transformación hacia una educación inclusiva implica abordar el tema desde una perspectiva sistémica integrando varias líneas de acción (Moliner, 2008):

- Sensibilizar a las familias sobre el significado y alcance de la inclusión;

- Detectar necesidades educativas contextualizadas y generar planes de desarrollo de recursos, estrategias de apoyo y colaboración;
- Promover la implicación activa de las familias en procesos de sensibilización, cambio y transformación de los hacia la inclusión.

En definitiva; se trata de promover estrategias integrales que partan de la detección de necesidades, movilicen los recursos disponibles de cada comunidad y generen planes de acción, recursos y estrategias.

5.1.- Sensibilización de las familias sobre el significado y alcance de la inclusión

Consideramos que, entre otras cosas, la falta de implicación de las familias tiene relación con la falta de información en torno al modelo educativo inclusivo y las posibilidades de participación de los padres y madres desde este enfoque. Por esta razón, consideramos que las familias deberían conocer ciertos aspectos clave sobre la educación inclusiva, sus principios, el derecho a ella y las ventajas para todo el alumnado.

Por ello, proponemos desarrollar planes de sensibilización a familias en los centros, en las diferentes asociaciones, barrios… para dar a conocer este modelo educativo, a partir de cuyo conocimiento, las familias puedan decidir si consideran necesario un cambio educativo o no. Pero esta sensibilización no la planteamos desde una perspectiva de “experto- formador”, sino más bien desde las familias y para las familias. Es decir, en este estudio se han identificado ciertas familias muy sensibilizadas e implicadas por la transformación educativa, que desde su situación particular, ya promueven y luchan por este cambio. La propuesta va en la línea de que sean estas familias quienes hagan llegar el significado y alcance del modelo

inclusivo a otras familias, en primera persona. Se propone plantear sesiones, no de formación, sino de intercambio de experiencias e ideas sobre los diferentes modelos educativos hasta día de hoy, sobre el valor de la inclusión, sus particularidades y ventajas; la deconstrucción de mitos y falsas creencias asociados a la inclusión; las leyes y normativa que apoyan la inclusión y su análisis crítico; las ayudas, recursos y los dilemas que genera una óptima distribución de los mismos, los métodos de enseñanza que favorecen la inclusión, etc.

5.2.- Detección de necesidades educativas contextualizadas y desarrollo de planes de acción

El que las familias conozcan qué es el modelo inclusivo y qué implica no es suficiente, aunque sí necesario, para poner en marcha procesos de cambio. Para que se impliquen en esta transformación deben mirar, en primer lugar, su realidad educativa, ver la situación particular del centro al que acuden sus hijos/as. Es fundamental destacar en este punto, la importancia de indagar en profundidad en situaciones contextualizadas para analizar las verdaderas necesidades y demandas que variarán de un contexto a otro. Pero estas detecciones serán desde nivel macro (de centro) hasta nivel micro (cada uno de los alumnos), llegando incluso a desarrollar planes de acción centrados en la persona, teniendo en cuenta todos los recursos, medios, estructuras… de las que se dispone.

Las familias poseen un gran potencial para la transformación educativa, y por ello, consideramos que deben ser ellas, junto a toda la comunidad educativa, quienes que a partir de esta detección previa se organicen en acciones como:

- Grupos de discusión y análisis crítico de prácticas institucionalizadas para ver si promueven o dificultan la inclusión.

- Grupos de trabajo para desarrollar escenarios y momentos de planificación conjuntas con los miembros de la comunidad educativa (docentes, familias, agentes socioeducativos del territorio y miembros de la administración) para compartir y solicitar, en su caso, recursos materiales, recursos personales, formación…
- Reuniones y/o comisiones de análisis del potencial de todos los miembros de la comunidad para llevar a cabo las distintas acciones.

Cada una de estas acciones se desarrollará de una forma u otra en función de las necesidades, espacios y tiempos del propio centro y de la comunidad educativa.

5.3.- Implicación activa de las familias en procesos de sensibilización, cambio y transformación hacia la inclusión

Para que realmente tenga lugar una participación activa y efectiva de las familias en procesos de sensibilización, cambio y transformación, es necesaria la implicación de éstas en el proceso educativo, no como meros espectadores del mismo, sino como miembros comprometidos en todo su desarrollo (Torres, 2007). En este sentido es fundamental un cambio de perspectiva donde familia y escuela estén inmersas en un mismo discurso educativo: compartan retos educativos y puntos de vista y coordinen acciones que, aunque mantengan la especificidad propia, busquen conjuntamente el beneficio educativo y social de los protagonistas, que son todos los niños y niñas.

Este proceso puede concretarse en distintos niveles de intervención (Rodríguez Espinar y otros, 1993) en relación con otros padres o con los profesionales:

- Información (transmisión de la información encaminada a establecer conexiones y canales de comunicación fluidos entre la familia y la escuela).
- Elaboración grupal de la información por parte de los padres.
- Participación e implicación de los padres (a modo de propuestas concretas o de participación en programas concretos).
- Formación de los padres.
- Consulta: padres–tutor.
- Consejo ante las diferentes circunstancias.
- Intervención comunitaria (programas efectuados conjuntamente por varias estructuras comunitarias).

Consideramos que para poder realmente conseguir que la educación inclusiva sea posible, se necesita traspasar las paredes de las escuelas, es decir, establecer redes de colaboración, interdependencia, ayuda y apoyo mutuo en el interior de los centros y entre éstos y su comunidad educativa y local.

En función de sus intenciones se podrá planificar la participación e implicación de las familias mediante varias acciones como:

a) Introducir una cultura de participación de los padres en su comunidad escolar que implique ver esa colaboración como una oportunidad de compartir el reto de la inclusión. La participación se visualiza como experiencias compartidas y negociaciones que resultan de la interacción de los miembros de una comunidad que tiene un objetivo común. Por ello

es necesario también reformular el sentido de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.

b) Crear una cultura de participación con acciones sencillas, cortas y de impacto, antes de sumergirse en la constitución de proyectos más amplios a largo plazo.

c) Extender redes con otras asociaciones de padres y madres y con personas, en general, interesadas en el tema de la inclusión educativa, promoviendo estrategias de participación ciudadana a favor de la inclusión.

6. Bibliografía

Alfonso, C. (2003). *La participación de los padres y madres en la escuela*. Barcelona: Graó.

Almirall, R. (2007). "Línies bàsiques per a programes d'assessorament i suport a famílies amb fills i filles sords". *Àmbits de psicopedagogia* 19, 40-49.

Ainscow, M. y otros (2004): «Investigación-acción. Una propuesta para el desarrollo de prácticas inclusivas», *Cuadernos de Pedagogía*, 311, enero

Aucoin, A. (2001). *Facteurs associés à la réussite de la pédagogie de l'inclusion dans les écoles francophones du Nouveau-Brunswick*. Thèse de maîtrise supervisée par Léonard Goguen.

Aucoin, A, Rousseau, N. y Belanger, S. (2004). *La Pédagogie de l'inclusion Scolaire*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Belanger, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire : attitudes des enseignantes du primaire. En: Dans C. Dionne y N. Rousseau (Dir.) *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec: Presse de l'Université du Québec.

Blue-Banning, M., Summers, J. A., Nelsoon, L. L. & Frankland, C. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children*, 70 (2), 167-184.

Carrillo, M.T. (2008). *Redes de instituciones educativas inclusivas: Una posibilidad de atención a la diversidad*. Foro sobre la inclusión educativa, atención a la diversidad y no discriminación. Ciudad de México.

Crawford, C. y G.L. Porter (2004). *Supporting Teachers: A Foundation for Advancing Inclusive Education*, Roeher Institute, Toronto.

Epstein, J.L. (1997). *School, Family and Community*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, INC.

Doménech, A. y Moliner, O. (2011a). *La educación inclusiva desde la perspectiva de las familias*. Trabajo inédito.

Doménech, A. y Moliner, O. (2011b). *Elaboración, validación y digitalización de un cuestionario para familias sobre educación inclusiva*. Actas del congreso internacional educación especial y mundo digital. XXVIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial. Educación Especial y mundo digital. Universidad de Almería. Almería. 480-490.

Flecha, R.; Padrós, M.; Puigdellívol, I. (2003): Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa*, 5, 4-8. Bilbao: Fórum Europeo de Administradores de la Educación y CISSPRAXIS, S.A.

Garreta, J. (2003). *El espejismo intercultural*. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural. Madrid: CIDE.

Gil Jaurena, I. (2005): Radford Primary school: las claves de una escuela inclusive. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 617-628.

Giné, C. [coord.] (2003). *Trastorns del desenvolupament i necessitats educatives especials*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Goquen L. y Aucoin , A. (2005). *The Progress Toward Inclusion: A Case Model of a Francophone New Brunswick School*. New Brunswick: Université de Moncton.

Halvorsen, A. (2001). *Building inclusive schools: tools and strategies for success*. Boston: Allyn and Bacon.

Henderson, A.R. (1989). *The evidence continues to grow*. Parent involvement improves student achievement. Columbia, Maryland: National Committee for Citizens in Education.

Hornby, G. (1990). *The organization of parent involvement*. School Organization, 10 (2-3), 247-252.

Hutchinson, N. (2002). *Inclusion of exceptional learners in Canadian schools: a practical handbook for teachers*, Prentice Hall, Toronto.

Leal, L. (1999). *A family centered approach to people with mental retardation*. Washington: AARR.

Marchesi, A. y Pérez, E.M. (2005). *Opinión de las familias sobre la calidad de la educación*. Madrid: Centro de Innovación Educativa (CIE-FUHEM)

Marchesi, A.; Lucena, R. y Ferrer, R. (2006). *Opinión de los alumnos sobre la calidad de la educación*. Madrid: Centro de Innovación Educativa (CIE-FUHEM)

Martín Ortega, E.; Pérez García, E.M. y Álvarez Sánchez, N. (2007). *La opinión del profesorado sobre la calidad de la educación*. Madrid: FUHEM Área Educativa.

Martínez González, R.A. (1992). Exploración diagnóstica de las necesidades de cooperación entre familia y centro escolar, *Entemu*, 63-80. Gijón: Centro Asociado de la UNED en Asturias.

Martínez González, R.A. (1996). Parent involvement in schools in Spain: A case of study. En D. Davies y V. Johnson. *Crossing boundaries*. Multi-National action-research on family-school collaboration. Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning. Report N. 33/January 1996. Investigación realizada con el apoyo de la Office of Educational Research and Involvement, U.S. Department of Education

Martínez González, R.A y Álvarez Blanco, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centro escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.

Martínez González, R.A.; Rodríguez Ruíz, B y Gimeno Esteo, J.L. (2010). Áreas de cooperación entre los centros docentes y las familias. Estudio de caso. *Educación Siglo XXI*, 28 (1), 127-156.

Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 6 (2).

Newman (2005). *Family involvement in the educational development of youth with disabilities: A special topic report of findings from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS-2)*. Menlo Park, CA: SRI International.

OCDE (1997). *Parents as partners in schooling*. Paris: Centre for Educational Research and Innovation.

Panaigua, G. (1999). “Las familias de los niños con necesidades educativas especiales” dins A. Marchesi, C. Coll i J. Palacios [ed.]. *Desarrollo psicológico y educación*. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales. Madrid: Alianza.

Porter, G.L. (1997). Critical Elements for Inclusive Schools. En: Pijl, S.J., Meijer, C.J.W. y Hegerty, S. (Eds.) *Inclusive Education, a Global Agenda*. London: Routledge Publishing.

Redding, S. (2005): Improving student learning outcomes through school initiatives to engage parents. En R.A. Martínez González, H.; Pérez Herrero y B. Rodríguez Ruiz (Eds.). *Family-School-Community Partnerships merging into Social Development*. Oviedo, Grupo SM.

Rey Mantilla, R. (2006): La relación de la familia y el colegio. En Álvarez Vélez, M.I. y Berástegui Pedro-Viejo, A. (coord.) *Educación y familia: la educación en un mundo en cambio*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.

Rodríguez Espinar, S. (Coord.), Álvarez, M., Echeverría, B., Marín, Mª. A.(1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona:PPU.

Simon B.S. y Epstein, J.L. (2001) School, family and community partnerships: Linking theory to practices. En D.B. Hiatt-Michael (Ed.). *Promising practices for family involvement in schools* (1-24). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Torres, J. (2007): Centros escolares y familias en las sociedades multiculturales. *Revista Andalucía Educativa*, 60, 24 – 27. Consultado el 14 de septiembre del 2010 en http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=2504

Turnbull, A.P.; Turnbull, R. y Kyzar, K. (2009). Cooperación entre familias y profesionales como fuerza catalizadora para una óptima inclusión: enfoque de los Estados Unidos de América. *Revista de Educación*, 349, 69-99.

CAPÍTULO DOCE

LA PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE SERVICIO: UNA EXPERIENCIA EN ACCIÓN

THE EDUCATIONAL COMMUNITY INVOLVEMENT THROUGH THE SERVICE LEARNING: AN EXPERIENCE IN ACTION.

Lidón Moliner Miravet
Profesora del Departamento de Educación, Universidad Jaume I
Arecia Aguirre García-Carpintero
Estudiante de Máster, Universidad Jaume I

Resumen

La escuela del siglo XXI necesita transformarse, embarcarse en un cambio en el que se sumen todos los agentes educativos: familias, alumnado, profesorado y la ciudadanía en general. Para ello, contamos con modelos que favorecen la participación de todos estos agentes y con prácticas educativas que acercan el currículum a la realidad de los centros. El Aprendizaje Servicio sería un ejemplo de esas prácticas que facilitan el trabajo en red y combinan procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad. En este capítulo, acercamos al lector a esta metodología, a través de la teoría más reciente y de la iniciativa llevada a cabo en una escuela de la provincia de Castellón (España). En él se muestra a familias y profesorado como el Aprendizaje Servicio se adapta a las necesidades de su contexto y se concibe como un paso más hacia la transformación de la escuela en una intercultural inclusiva.
PALABRAS CLAVE: aprendizaje servicio, educación intercultural inclusiva, investigación-acción, trabajo en red, transformación.

Abstract

The XXI century school needs to be transformed, embarking on a change to join all educational stakeholders: families, students, teachers and the general citizens. To do this, we have models that promote the participation of all these agents and educational practices that bring the curriculum to the reality of schools. Service Learning is an example of such practices that facilitate networking and combine learning and community service. In this chapter, the reader closer to this methodology, through the most recent theory and an initiative undertaken in a school in the province of Castellón (Spain). It shows families and teachers as the Service Learning is adapted to the needs of its context and is seen as a step towards the transformation of the school in an inclusive intercultural.
KEYWORDS: service learning, inclusive intercultural education, action research, networking, processing.

Introducción

Una de las características que define el momento social que vivimos es el constante cambio al que está sometida la sociedad. Cambios sociales, políticos, económicos, culturales que hacen que nos replanteemos la función docente y el trabajo a realizar desde las escuelas. Esta situación, a su vez, comporta que los centros educativos se sumen a este mismo cambio. Si esto es así es, se hace necesaria una transformación de las escuelas que posibilite un acercamiento a la realidad que nos envuelve.

Asimismo, esa realidad y este nuevo contexto precisa de una alternativa que promueva la participación. Para que exista transformación social se ha de modificar la participación de la ciudadanía. En el caso de las escuelas se han de fomentar modelos que favorezcan la participación de la comunidad en el centro. Este objetivo es el que persiguen los tres modelos que presentaremos a continuación. Desde estas perspectivas se trata de desarrollar procesos educativos de éxito para todos y todas. Además de estos tres modelos describimos la experiencia de una escuela que persigue su transformación en una intercultural e inclusiva. Se aborda la sesión que nos permite compartir el Aprendizaje Servicio con familiares y profesorado del centro, los cuales llegan a realizar propuestas concretas para introducir esta metodología en sus aulas. Además, se revisan los beneficios de dicha práctica a las necesidades que muestra el profesorado y las familias durante el proceso. Remarcando el Aprendizaje Servicio como práctica de transformación hacia una escuela intercultural inclusiva.

1. Modelos que favorecen la participación de la comunidad en los centros.

En este punto revisaremos las características y fundamentos de tres modelos que tienen como meta la transformación de los centros desde perspectivas interculturales inclusivas: las Comunidades de Aprendizaje, el *Index for Inclusion*, y la construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción. Este último modelo es el marco de trabajo sobre el que se basa la experiencia que relataremos en el último apartado, y por tanto se ahondará sobre él de una forma más profunda.

1.1 Las Comunidades de Aprendizaje como modelo de escuela que promueve la participación desde el diálogo.

Las comunidades de aprendizaje coinciden en su esfuerzo por la generalización de una enseñanza de calidad para todos y todas centrándose en los sectores que tradicionalmente han estado excluidos de esta calidad. Se pretende fomentar sus expectativas positivas, transformar la totalidad de la escuela, y movilizar y contactar con la aportación educativa y cultural de todas las personas implicadas (Flecha y Puigvert, 2002).

Como apunta Arnaiz (2003) uno de los factores clave de la cultura inclusiva es la construcción de la comunidad. El valor de este concepto consiste en hacer que todo el alumnado se sienta aceptado, valorado y satisfecho y conseguir que todos los miembros puedan apoyar y ayudar a los otros, aumentando el autoconcepto y el sentido de pertenencia a la comunidad.

Las comunidades de aprendizaje se conciben como un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje

dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad que se concretará en todos sus espacios, incluida el aula (Valls, 2000). Los centros se convierten en verdaderos dinamizadores del trabajo compartido, partiendo de objetivos comunes donde la premisa básica es la colaboración conjunta para alcanzar una meta, también conjunta. Para iniciar un proyecto basado en la participación de la comunidad es necesario que se conjuguen tres aspectos clave (AA.VV, 2002): la participación y el convencimiento de que todas las personas, independientemente de su nivel académico, son capaces de reflexionar sobre la educación de nuestros/as hijos/as y alumnos/as; la participación que parta de un diálogo en el que se tengan en cuenta todas las opiniones por igual y en el que la validez de las opiniones recaiga en las mejores argumentaciones y no en el estatus de quien la está formulando, y finalmente, la necesidad del uso de todos los medios de acceso a la información que tenemos a nuestro alcance partiendo de ese diálogo igualitario y de la participación de todas las personas implicadas en la educación.

1.2 La transformación de los centros a través del Index for Inclusion.

El *Index for Inclusión* se concibe como una guía práctica estructurada de forma secuencial, con unos pasos a seguir muy bien definidos y con materiales que permiten el análisis, la evaluación y finalmente la introducción de elementos de mejora en los centros. Es un proceso de auto-evaluación de los centros educativos en tres dimensiones: cultura, políticas y prácticas de una educación inclusiva (Echeíta y Sandoval, 2002).

A través de un conjunto de indicadores y preguntas se realiza un análisis exhaustivo de la situación presente y posibilidades futuras del centro de cara a la

inclusión. Se trabaja con una metodología flexible y cada centro debe adaptar el *Index* a su propia realidad y a sus necesidades concretas teniendo siempre presente su contexto más inmediato. Cada una de las secciones de las tres dimensiones (cultura, política y prácticas) contienen entre cinco y once indicadores, que son afirmaciones de aspiraciones que se comparan con la situación actual del centro con el objetivo de establecer prioridades de mejora (Booth y Ainscow, 2000). Los indicadores se clarifican a través de una serie de preguntas que pretenden estimular el análisis y la reflexión y proporcionar nuevas ideas de cara a plantear las actividades de mejora. Con estas preguntas se ve el significado práctico del *Index* puesto que todos los miembros de la comunidad escolar pueden decidir, a través de estos indicadores, qué es lo que quieren trabajar, qué es aquello en lo que ya están trabajando y qué es lo que deberían retomar.

En todo momento las actividades y preguntas propuestas buscan animar a compartir y construir nuevas propuestas educativas sobre la base de sus conocimientos previos en relación con lo que dificulta el aprendizaje y la participación en su centro. Al mismo tiempo, ayuda a realizar un análisis exhaustivo de las posibilidades para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. La parte esencial del uso de este material lo constituye el intercambio de información acerca de lo que se sabe sobre el funcionamiento actual del centro educativo y las barreras para el aprendizaje que encontramos dentro de él.

1.3 Apostando por un modelo de transformación de centros intercultural inclusivo desde procesos de investigación-acción.

La esencia que guía esta perspectiva de trabajo es la transformación de un centro en una escuela intercultural inclusiva a través de procesos de investigación-

acción. Este objetivo tan genérico se concreta en otros mucho más específicos que permiten conocer y comprender de una forma más afinada esta propuesta. Uno de ellos hace referencia a la necesidad de conocer y analizar la realidad multicultural y multilingüe de las escuelas y de las medidas pedagógicas que se están desarrollando para atender la diversidad cultural. Para ello, se deben analizar las estrategias didácticas, organizativas y sociocomunitarias que condicionan la transformación de las escuelas en centros interculturales e inclusivos. Otro de los objetivos plantea la necesidad de desarrollar instrumentos y procesos para la autoevaluación institucional, la identificación de necesidades formativas y de mejora de la comunicación y mediación intercultural desde una perspectiva sociocomunitaria.

Para conseguir estos objetivos se desarrollan una serie de fases que son las que van a permitir la transformación del centro en una comunidad intercultural e inclusiva. La primera de ellas, “Inicio del proceso de transformación y exploración y análisis de la comunidad educativa”, está formada por dos etapas cruciales. Por una parte, la sensibilización de toda la comunidad educativa, y por otra, el análisis y la recogida de información referente al centro. Las dos acciones están conectadas entre sí y son excluyentes. Si durante la sensibilización no conseguimos hacer partícipes y compartir el proyecto con la comunidad, no podremos continuar ni seguir con el proceso de exploración del centro y del contexto, por tanto, sin el compromiso de la primera no podemos avanzar hacia la segunda.

Durante la sensibilización se informa a las familias, profesorado, alumnado, asociaciones y agentes sociales de los principios básicos del modelo. Se llevan a cabo diferentes sesiones en forma de asamblea y de reuniones de trabajo. En ellas

se tratan temas relacionados con la sociedad de la información y las necesidades educativas que plantea, el análisis de las consecuencias de la desigualdad educativa, la reflexión sobre la posibilidad de transformación del centro educativo y de la implicación de la comunidad en dicho proceso, el análisis de la situación del propio centro o la importancia del compromiso del claustro y del equipo investigador.

La fase de exploración de la realidad de la escuela tiene como objetivo recoger la información relativa a todos los sectores que participan en la vida del centro a través de la *Guía para la construcción de una escuela intercultural inclusiva*. Es necesario recoger todas las visiones y las miradas que se tienen de la escuela para poder formar una imagen más real y nítida de la misma. Para ello, se realizan entrevistas, observaciones, grupos de discusión, relatos de vida, cuestionarios o diarios de campo con profesorado, alumnado, familias y asociaciones.

La segunda de las fases es la “Elaboración de un plan de desarrollo del centro con una orientación inclusiva”. La priorización y la planificación de las diferentes propuestas de transformación surgidas de la información recogida en la primera fase se llevan a cabo de forma consensuada y compartida a través de diferentes mecanismos. Un ejemplo de estas herramientas son las comisiones APRO (análisis y propuestas) y las asambleas. Es crucial que a través de la representatividad en las comisiones de trabajo, y después mediante la ratificación en las asambleas, todas las personas, que de algún modo estén vinculadas con la escuela, vean reflejada y sientan que sus opiniones han sido tenidas en cuenta o en su defecto, escuchadas gracias al diálogo y al debate igualitario y participativo.

Seguidamente, se lleva a cabo la tercera de las fases denominada “Implementación del plan de desarrollo en la escuela”. Una vez se tienen sobre la

mesa todas las propuestas consensuadas, las comisiones mixtas se ponen manos a la obra para hacer realidad todos los sueños y las aportaciones de los diferentes agentes de la vida escolar. Para ello, se cuenta con el asesoramiento de profesionales (tanto del ámbito universitario, como colegas de otros centros que ya han comenzado el proceso la transformación) para emprender, entre otros, cambios didácticos, organizativos, de comunicación y de mediación que se hayan podido decidir a lo largo de las diferentes comisiones y asambleas. En el momento en que se han implementado todos los cambios que se han planificado, es necesario hacer un seguimiento de esa puesta en práctica y del funcionamiento de la misma.

Finalmente, es la cuarta fase “Evaluación del proceso de transformación”, la que nos va a permitir reflexionar y hacer una serie de valoraciones finales sobre todas las acciones que se han desarrollado durante el primer curso escolar. Además de la valoración de las propias actuaciones o actividades también resulta de gran interés realizar una evaluación de la experiencia en su globalidad. Al ser un proyecto compartido es necesario que durante esta fase, y como en todas las anteriores, se tengan en cuenta a todas las personas que han estado implicadas en él (alumnado, familias, profesorado, asociaciones…). De este modo se va a obtener información mucho más rica aportada desde diferentes perspectivas. Realizadas estas reflexiones finales es momento de llevar a cabo propuestas de centro para el siguiente curso académico, plantear nuevas prioridades, nuevos ámbitos, nuevos implicados, etc.

La perspectiva metodológica seguida es la investigación-acción. Este marco se caracteriza por ser un proceso que se va a ir construyendo desde la propia práctica, cuyo objetivo prioritario será el de mejorarla a través de la transformación y

del cambio educativo. Este proceso se concibe como una espiral en la que existen una serie de ciclos o etapas que requieren aspectos fundamentales como son la planificación, la acción, la observación y la reflexión. La investigación-acción es un proceso sin fin, donde se hace necesario definir un problema o bien plantear situaciones que presentan una cierta disonancia entre lo que se pretende y la realidad cercana, analizar el significado y recoger información sobre estos hechos, elaborar una comprensión rica, plural y variada del problema y su contexto y llevar a cabo el plan de trabajo. Cualquier propuesta de acción a la que se llegue tras el análisis y la reflexión, debe siempre entenderse en un sentido hipotético, es decir, se emprende la nueva actuación como un supuesto de mejora de la práctica que debe analizarse de nuevo (Contreras, 1994).

Mediante esta perspectiva de trabajo el profesorado va a conocer todo lo que afecta, de forma directa e indirecta, a la vida del aula y a la cultura del centro. Pero más allá de las propias acciones del docente en su aula de referencia, la investigación-acción se centra, sobre todo, en el centro y en el aula como medio social y culturalmente organizado, y en el profesorado, el alumnado y la comunidad como elementos del proceso (Imbernón, 1994). Esta experiencia, no solo debe proporcionar nuevas posibilidades a los docentes para reconducir su práctica diaria, sino que, además, debe hacer conscientes y partícipes de ese proceso de transformación a sus alumnos/as, a sus compañeros/as, a las familias y a otros sectores sociales, implicándoles en la preocupación del problema y en la propia investigación.

Los tres modelos que aquí se han planteado evidencian la necesidad de la adopción de metodologías que fomenten la participación de toda la comunidad

educativa en la vida del aula y de los centros. Pero, *¿por qué toman tanta relevancia los métodos educativos?*

Las aulas han de reflejar valores, sistemas de comunicación, normas, etc., adecuadas y acordes con los contextos actuales y conectadas con su entorno. Pero en la gran mayoría de las ocasiones, la formación del profesorado reproduce modelos de enseñanza tradicionales que, a su vez, son asimilados y trasladados a las propias aulas. Si hiciéramos un pequeño experimento y escogiéramos al azar diferentes aulas de diversas etapas educativas podríamos ser testigos de cómo, en muchas de ellas, la organización, la estructura, los tiempos o el tipo de actividades, serían prácticamente las mismas. La mesa del docente en primera línea o en una tarima, el discurso o lección magistral del profesorado copando la mayoría del tiempo, las actividades mecánicas y repetitivas iguales para todos o la disposición del alumnado en mesas que no facilitan ni promueven la interacción… Pero sobre todo, la falta de participación del alumnado, de las familias o de la comunidad en todo lo que acontece en el aula y en su entorno inmediato.

Dado este panorama, que poco o nada tiene que ver con una educación intercultural inclusiva enmarcada en la sociedad de la información, se hace necesario un cambio. Es fundamental que los centros reestructuren sus aulas e inicien y adopten metodologías de trabajo que valoren y aprovechen la diversidad, que promuevan un aprendizaje experiencial, que se comuniquen con la comunidad y que se adapten a la nueva realidad social. Este es el primer paso para que, a partir de ellas, se den transformaciones más profundas que impliquen a las instituciones educativas en su totalidad. Se trata de gestionar de una forma más efectiva los

recursos que tenemos a nuestro alcance: familias, alumnado, organizaciones o la propia comunidad.

Pero… *¿Cómo podemos hacerlos?* A través del Aprendizaje Servicio. En las siguientes líneas que siguen veremos su conceptualización y cómo es posible acercar esta metodología a los centros escolares. Lo haremos relatando una experiencia formativa abordada en un proceso de sensibilización de un centro que quiere emprender la transformación hacia una escuela intercultural inclusiva.

2. El aprendizaje servicio: ¿la educación del siglo xxi?

2.1 Cuestiones básicas sobre el Aprendizaje Servicio

Los dos antecedentes clave en la gestación del Aprendizaje Servicio los encontramos a partir de la corriente educativa liderada por John Dewey (1938) y William James (1984). En la década de los años veinte aparecen las primeras experiencias sobre Aprendizaje Servicio, y es en 1969 cuando se describe por primera vez como “una tarea necesaria para el crecimiento educativo”, en la I Conferencia Nacional sobre Aprendizaje Servicio celebrada en EEUU. A pesar de que han pasado casi cuarenta años desde esta primera aproximación y consolidación del concepto, en la actualidad se concibe como una propuesta innovadora. Se trata de una metodología actual pero que cuenta con elementos sobradamente conocidos por todos como son: el servicio voluntario y la transmisión de conocimientos y valores. El elemento innovador consiste en vincular estrechamente servicio y aprendizaje en una sola actividad educativa bien articulada y coherente (Puig y Palos, 2006).

Como ocurre con muchos otros fenómenos sociales y educativos, no existe una única definición sobre el Aprendizaje Servicio. En la literatura nacional e internacional encontramos una gran cantidad de terminologías para referirnos a esta metodología, hecho que hace más complejo el concretar y aportar una única definición sobre el tema.

Algunos investigadores internacionales lo conciben como una estrategia de enseñanza y aprendizaje mediante la cual los jóvenes desarrollan habilidades a través del servicio a sus comunidades (Halsted, 1998). Eyler y Gilers (1999) van más allá y la describen como una forma de educación basada en la experiencia, en la que el aprendizaje se produce a través de un ciclo de acción y reflexión. El estudiantado trabaja con otros compañeros en un proceso de aplicación de lo que han aprendido a los problemas de la comunidad y, al mismo tiempo, reflexiona sobre la experiencia de perseguir objetivos reales. Por su parte, y a nivel nacional, Puig y Palos (2006) la definen como una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo.

Por su parte, Puig y otros (2009) dividen la definición del término en cuatro bloques temáticos que pueden ayudar a comprenderla con más precisión:

- La *esencia* del Aprendizaje Servicio pretende señalar sus elementos más básicos e imprescindibles: dar respuesta a necesidades reales de la sociedad, llevar a cabo un servicio de utilidad y obtener durante el proceso, aprendizajes vinculados al currículo y aprendizajes informales.

- La *pedagogía* del Aprendizaje Servicio pretende basarse en la experiencia real vivida por el estudiantado: impulsar la participación, organizar procesos de cooperación durante la realización de la actividad, prologar las acciones con momentos de reflexión que permitan la toma de conciencia de lo vivido y buscar el éxito del proyecto, así como su reconocimiento y celebración.
- El *trabajo en red* con la comunidad: colaborar con otras instituciones y entidades sociales y ofrecer al estudiantado posibilidades de servicio, asumiendo en su ideario esta metodología.
- Las *finalidades* del Aprendizaje Servicio pretenden explicitar los motivos que promueven la realización de estos proyectos: impulsar la educación en valores a través de su práctica, favorecer el compromiso cívico y la educación para la ciudadanía y usar el conocimiento como una herramienta de la mejora de la calidad de vida.

Lo que parece estar claro es que, a pesar de las innumerables definiciones, existe consenso al señalar los dos componentes básicos del Aprendizaje Servicio. Por una parte, el aprendizaje eficaz y de calidad de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales ligados al currículum. Y por la otra, el servicio y la labor voluntaria que desemboca en la transformación de la comunidad.

2.2 ¿Por qué trabajar el Aprendizaje Servicio? Tres ejes básicos

A continuación, planteamos tres cuestiones básicas que merecen un análisis y una reflexión profunda dado que relacionan el Aprendizaje Servicio con el contexto socio-político actual:

Ciudadanía y Participación.

La participación es un derecho de la ciudadanía, una acción colectiva y social que genera un compromiso. Participar significa tomar parte, contribuir, colaborar, aportar, decidir, implicarse, arriesgarse… participar es ser activo e intervenir en las diferentes esferas de la vida personal y social (Batlle, 2009).

La ciudadanía es un proceso que se construye (Bartolomé, 2002) y necesita de procesos formativos que se interroguen y busquen respuestas sobre "cómo hacer tomar conciencia al ciudadano de sus responsabilidades y compromisos, y de cómo formar ciudadanos activos cívicamente y de cómo crear y desarrollar los espacios y las condiciones estructurales y culturales necesarias para la participación" (Cabrera, 2002:89). Si queremos fomentar una ciudadanía democrática inclusiva que busque la equidad, deberemos formar en las actitudes asociadas a la participación (empatía, curiosidad, motivación por el cambio…).

La participación representa un mecanismo clave para lograr el desarrollo integral de los jóvenes, contribuye a fortalecer las capacidades que les servirán para actuar como ciudadanos responsables (Espínola, 2005). La participación, pues, debería cultivarse y desarrollarse en el aula y en las instituciones educativas. Pero dicha participación, tal y como veremos más adelante, también debería abrirse a la comunidad a través del trabajo de los centros educativos.

En las instituciones educativas en general, y en las aulas en particular, no se trabaja ni favorece la participación ciudadana que conllevaría, consecuentemente, a un cambio en la concepción de democracia, y por tanto, a una sociedad más justa basada en los principios de equidad y justicia social.

El Aprendizaje Servicio constituye una de las principales vías metodológicas para fomentar el aprendizaje de la ciudadanía mediante la participación, poniendo en relación a la comunidad con los centros educativos de manera bidireccional. Esto es así porque las personas aprendemos a ser ciudadanos activos participando directamente y es a través de esta participación como adquirimos una conciencia crítica sobre los problemas (Folgueiras y Martínez, 2009). Uno de los pilares básicos que plantea el Aprendizaje Servicio.

Conexión entre la sociedad y los centros educativos: trabajo en red

La rigidez del sistema educativo, las inercias academicistas, el agotamiento del profesorado tras las reformas educativas y la mala prensa que se le está dando en ciertos medios de comunicación, no han ayudado mucho a que los diversos agentes educativos de un territorio trabajen en red. Para sacar todo el provecho y la sinergia entre la educación formal (aquella planteada en las escuelas, por ejemplo) y la educación no formal (la que proviene del territorio a través de organizaciones, entidades…) es necesario que se aumente la sintonía entre ellas.

Los sistemas educativos han de tener como meta formar a ciudadanos capaces de mejorar la sociedad. Para conseguirlo, las escuelas han de colaborar activamente con los agentes sociales de la comunidad y de su entorno inmediato. Se ha de cambiar la cultura de trabajo aislado por una cultura de trabajo en red (Batlle, 2009). Trabajar en red quiere decir cooperar, cooperar es dar un paso más, es ponerse a trabajar juntos, universidades, fundaciones, ONGs, ayuntamientos, compartiendo un mismo proyecto (Batlle, 2009). Esta labor facilita el conocimiento

directo de los servicios y recursos del territorio, esta situación va a permitir que las escuelas saquen un mejor provecho académico de los mismos.

El Aprendizaje Servicio se erige como un método fundamental de cohesión social y trabajo en red entre las aulas y la comunidad. Se trata, por una parte, de convertir el entorno y la comunidad en destinatarios directos de la educación y viceversa. En este sentido, cobra vital importancia el concepto de *reciprocidad.* Todos los agentes (profesorado, estudiantado y comunidad) deben comprender y aceptar la idea de que su relación es de aprendizaje mutuo. Ello no quiere decir que la escuela vaya al servicio para obtener unos aprendizajes o para ofrecer unos conocimientos, sino que el servicio también aprenda con los proyectos y también aporte conocimientos (Godfrey, Illes y Berry, 2005). Además, las entidades vinculadas al proyecto dan a conocer su tarea más allá de su propio círculo de acción.

Por tanto, el Aprendizaje Servicio fortalece la comunidad porque aumenta el reconocimiento de los demás, la creación de confianza y de seguridad entre la población, compartiendo valores y normas imprescindibles en el trabajo en red. Con el Aprendizaje Servicio se incrementa el capital social, creando un efecto multiplicador: el aumento de capital social fortalece y multiplica las redes entre los agentes sociales, y estas redes fortalecidas, producen a su vez, más capital social (Batlle, 2010).

Se trata de crear un espacio que resulta de la interacción y del punto de convergencia entre Escuela-Comunidad, y en el que se interaccionan y se integran en una relación igualitaria y dialéctica los conocimientos académicos, los

conocimientos prácticos y los conocimientos existentes en la comunidad (Zeichner, 2010).

Formación en valores

Finalmente, el tercer eje plantea cómo los centros, en su papel educativo, no solo deben formar al estudiantado para enfrentarse al dinámico mercado de trabajo que requiere respuestas rápidas, innovadoras y especializadas, sino que también debe contribuir en su formación ciudadana, a través del desarrollo de una serie de competencias, capacidades y destrezas (Folgueiras, 2009).

Educar no solo es aprender habilidades y conocimientos, también es aprender actitudes y valores, y aprender valores solo es posible a partir de la vivencia, de la experiencia, de la práctica de los mismos en relaciones con los demás. Se trata de adquirir un conjunto de aprendizajes básicos para toda la vida. Tal y como ya apuntaba Delors (1996):

1. Aprender a ser supone ser capaz de actuar por sí mismo y elaborar un proyecto de vida personal coherente con los propios principios.
2. Aprender a convivir exige desarrollar la empatía, la capacidad para ponerse en el lugar de los otros, y estar dispuesto a hacer cosas en beneficio de ellos.
3. Aprender a formar parte de la sociedad implica respetar las normas sociales que regulan la convivencia y participar en la mejora de la vida pública.

4. Aprender a habitar el mundo requiere una mirada capaz de atravesar las fronteras del propio país y comprometerse con la conservación de la naturaleza y la búsqueda de la justicia global.

Por ello, desde el Aprendizaje Servicio se apuesta, además de por la interdisciplinariedad, por la conjugación de éstos con los aspectos actitudinales y morales del aprendizaje. El hecho de que el alumnado sea protagonista le empodera y le ayuda a desarrollar actitudes y competencias transversales que difícilmente pueden ser adquiridas con metodologías más tradicionales (Folgueiras, Luna y Puig, 2011).

Es necesaria una perspectiva de la educación más vinculada a su aspecto de servicio público, conectando educación con el conjunto de servicios y políticas que buscan la mejora de las condiciones de vida de la ciudadanía, y el refuerzo de su papel activo en la renovación democrática y participativa de las políticas de bienestar tradicionales (Subirats, 2007). Es nuestro deber promover, o al menos, alentar el desarrollo de ciudadanos responsables y democráticos y posibilitar la transformación personal y el desarrollo de competencias y habilidades necesarias para lograr una sociedad más libre, justa y equitativa.

3. Acercando el aprendizaje servicio a una realidad en transformación

En este apartado ofrecemos la experiencia realizada en una escuela que está iniciando un proyecto basado en uno de los modelos desarrollados en este texto: La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción.

3.1 El marco contextual de la experiencia

La experiencia se centra en la realidad de un CAES (Centro de Acción Educativa Singular) de Educación Infantil y Primaria situado en la localidad de Burriana, Castellón (España). El centro se ubica en un Barrio de Acción Preferente (BAP), el cual debido a las características de sus ciudadanos/as (paro de más de un 40%, alto nivel de absentismo y fracaso escolar, desestructuración familiar, etc.) debe recibir un apoyo especial de las administraciones para que los y las ciudadanas del barrio normalicen su situación y consigan una adecuada calidad de vida, remarcando especial atención en el futuro de la juventud (formación, trabajo, vivienda).

Para llevar a cabo la experiencia de transformación, el centro ha compartido su proyecto con el Grupo MEICRI (Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica). Este grupo de investigación de la Universitat Jaume I apuesta por líneas de estudio centradas en la educación y los procesos de aprendizaje que abordan la transformación de los centros hacia escuelas interculturales inclusivas potenciando el trabajo de toda la comunidad educativa: docentes, alumnado, familias y comunidad (Sales, Moliner, y Traver, 2010; Sales, Ferrández, y Moliner, 2012; Traver, Sales, y Moliner, 2010).

La práctica se emprende a partir del contacto del profesorado del centro con el grupo MEICRI. Para comenzar, el grupo de investigación se reúne con el grupo de docentes en la escuela para compartir sus necesidades. En primer lugar, el profesorado se refiere a la posibilidad de realizar formación para mejorar ciertos aspectos que les den la oportunidad de transformar el centro. Para ello comparten sus inquietudes con todo el grupo, que principalmente son las siguientes:

- Existe un descontento generalizado hacia la actuación de las familias en el centro. Se refieren a una baja implicación de éstas y una prácticamente ausente relación entre ellas y la escuela. A su vez se dan problemas de comunicación que llegan a provocar conflictos entre familia y escuela, y entre las diferentes familias.
- Se tienen dificultades relacionadas con el idioma. Un gran número de alumnos y alumnas del centro son de origen árabe y presentan dificultades a la hora de entender y seguir las sesiones en las aulas, sobretodo al incorporarse por primera vez en la escuela. Esta dificultad también existe en la comunicación entre las familias y el profesorado del centro.
- El profesorado se encuentra incómodo y descontento con la imagen que se tiene del barrio y del centro en el resto de la localidad provocando esta imagen un escenario de marginalidad comunitaria.
- Existe un gran interés en mejorar el rendimiento del alumnado con nuevas metodologías. El profesorado muestra su disposición en la formación en estrategias que mejoren los diferentes aspectos que les preocupan.

Tras esta puesta en común, el grupo MEICRI ofrece su propuesta al grupo de maestros y maestras apostando por la transformación del centro. Se ofrece un cambio de mirada, en lugar de centrar la formación en el profesorado se plantea la oportunidad de abrir también la participación a familias y alumnado.

El profesorado se reúne para poner en común opiniones y tomar una decisión conjunta. Se apuesta por recibir la formación y comprometerse a contactar con las familias. Es así como se emprende un proceso de sensibilización destinado a dos de

los colectivos que forman parte del centro escolar, familias y profesorado. Se llevan a cabo tres sesiones, con una duración aproximada de 20 horas en su totalidad, en las que se tratan, entre otros, temas referentes a la sociedad de la información, la participación de la comunidad educativa y prácticas docentes inclusivas.

En estas sesiones también asisten miembros de un centro que emprendió la transformación hacia un modelo intercultural inclusivo años atrás. De este modo, se acercan realidades y se comparten experiencias entre toda la comunidad educativa de diferentes localidades. Así se llega a la reflexión conjunta sobre la escuela que se tiene y la escuela que se quiere conseguir.

Las diferentes sesiones tienen en común espacios de diálogo, dónde todas las personas participantes pueden compartir opiniones personales del proceso y la situación. Éstas constan específicamente de:

- Sesión 1: en ella se tratan básicamente las necesidades de cambio en la sociedad de la información (sociedad-territorio) y la participación comunitaria (familia-escuela, conceptos básicos de la escuela inclusiva intercultural).
- Sesión 2: a lo largo de la sesión se plantea como propuesta de trabajo el Aprendizaje Servicio. Además, dos maestras de una escuela de la provincia cuentan su experiencia con grupos cooperativos.
- Sesión 3: la última sesión versa sobre comisiones y asambleas y se comparten las experiencias de otros centros que habían emprendido la transformación hacia comunidades de aprendizaje. Además se cuenta con la participación de maestras que trabajan la metodología de proyectos.

A lo largo de las sesiones se trabaja mediante espirales de investigación acción participativa en las que los miembros de la comunidad educativa se envuelven en la reflexión y la acción constante para concienciarse sobre su realidad y actuar sobre ella.

3.2 Aspectos básicos de la sesión sobre Aprendizaje Servicio.

Esta sesión tuvo una duración aproximada de 3 horas y tuvo como objetivo acercar a los participantes al Aprendizaje Servicio. En primer lugar se visionó el vídeo de Ashoka de Roser Batlle (http://www.canalsolidario.org/noticia/aprendizaje-servicio-actividades-con-impacto-formativo-y-transformador/11012). A partir de él se inicia una reflexión sobre las posibilidades que existen en el centro de trabajar con proyectos de Aprendizaje Servicio y se ofrecen unas nociones teóricas básicas sobre esta metodología.

De este modo, se comienza con la siguiente actividad con familias y profesorado de forma conjunta. Ésta se basa en dar un paseo por el barrio en grupos mixtos (familias-profesorado) con dos objetivos básicos. Por una parte, para conocer los diferentes recursos con los que cuenta el barrio y sus alrededores. Y por otra, con el fin de localizar diferentes situaciones que necesiten mejorarse en el propio barrio. Con estas acciones se trata de que se pueda planificar un proyecto de Aprendizaje Servicio relacionado con la comunidad educativa, el entorno y el currículum académico.

A partir de esta exploración por el barrio se intentan obtener ideas de conceptos y aprendizajes que podemos realizar, al igual que de servicios que podemos prestar en función de las necesidades analizadas en el entorno. Por otra

parte, esta actividad también pretende detectar posibles redes en el barrio con las que poder trabajar de forma cooperativa.

Para llevar a cabo estos proyectos se les ofrecen ejemplos de prácticas ya realizadas como el trabajo en temáticas de medio ambiente, la promoción de mensajes de salud, la participación ciudadana y la promoción del patrimonio cultural. Además de facilitárseles una ficha con cuestiones imprescindibles para abordar el proyecto donde se les remarca la importancia de analizar lo que podemos mejorar, lo que tenemos, lo que podemos aportar y las necesidades que tiene el barrio.

Se continua con la organización de los grupos de trabajo de forma heterogénea realizando el reparto de todos los asistentes en aproximadamente 4 grupos. Es a partir de este momento en el que se da el espacio para que madres, padres, profesoras y profesores recorran el barrio y descubran juntos espacios en su comunidad.

Una hora después van llegando de nuevo los grupos al centro. Se organiza el espacio del aula para que se repartan por toda ella en los distintos grupos y así puedan ultimar el proyecto que han ido compartiendo durante el recorrido. Una vez finalizado este punto comienza la exposición de los proyectos de cada uno al resto de participantes. De este modo, se nombra a un portavoz por grupo que presentará el trabajo al resto del auditorio.

Comenzamos así por el *primer grupo* que muestra un proyecto relacionado con la mejora de la imagen del barrio, centrándose en el entorno más cercano a la escuela. Así, proponen la realización de una asamblea en la que participaría colectivos del barrio como la asociación de la tercera edad, el AMPA (asociaciones de madres y padres de alumnos) del colegio, las comisiones de fiestas,… para que

de ella surgiera una asociación de vecinos inexistente hasta el momento en el barrio. Otro de los objetivos que comparten es el de fortalecer el AMPA de la escuela. De esta forma, las diferentes ideas que comparten con el resto de participantes son la rehabilitación de los parques ya que están destrozados y abandonados, la señalización de las zonas de juego para los niños y niñas, la plasmación de normas alrededor del barrio a través de señales que indiquen lo que está prohibido y el aumento de la vigilancia policial para mantener las instalaciones en correcto estado. Además, proponen actividades específicas como que el alumnado del centro salga con el profesorado para realizar una campaña de sensibilización a la ciudadanía, denunciando las diferentes infracciones que realizan los ciudadanos y ciudadanas como podría ser el mal estacionamiento de los vehículos o la no recogida de excrementos de animales. Otra de las actividades es la realización de escritos por parte del alumnado a las asociaciones y al ayuntamiento además de la realización de encuestas para conocer las opiniones y recoger ideas para el proyecto. Así se relaciona con asignaturas como conocimiento del medio, educación artística, matemáticas y lengua castellana y valenciana. De este modo, se podría contar con la participación de la comisión de fiestas, la policía local, la asociación de la tercera edad, el AMPA, la asociación AMICS n (Agencia de Mediación para la Integración y Convivencia Social) y los servicios sociales.

Una vez finalizada la intervención del grupo se remarca por parte de las formadoras la idea de realizar proyectos a corto plazo, acciones muy concretas que en su conjunto den forma a uno a largo plazo pero que en un principio ofrezca la posibilidad de emprenderlo con mayor facilidad para volcarse en su éxito. Para ello,

de entre todas las ideas plasmadas, se recomienda realizar una priorización de ideas del proyecto macro.

El *segundo grupo* de participantes ha observado que los niños y niñas del barrio no tienen espacios para jugar. Por ello, proponen que la escuela se abra por las tardes e incluso se realice el contacto con las asociaciones cercanas para llevar a cabo acciones conjuntas en ese horario de ampliación del centro. Una vez expuesta la propuesta se recalca la importancia de conocer el número de recursos que hay al alcance de la escuela, conocer aquellas temáticas sobre las que trabajan, las necesidades que cubren y la ayuda que podemos ofrecerles.

A continuación se inicia la puesta en común de la propuesta del *tercer grupo.* Las personas que lo componen presentan diferentes posibilidades, una de ellas es construir un huerto escolar, otra realizar un proyecto vinculado a la promoción de la salud y la higiene y el último, es obtener un espacio para realizar actividades extraescolares. El grupo desarrolla la posibilidad de unificar las tres propuestas ya que mediante el huerto se podrían trabajar temas de salud e higiene a la vez que se realizan actividades extraescolares en un nuevo espacio. Esta idea la ligan con la colaboración de diferentes asociaciones del barrio y directamente con familiares, voluntarios, el ambulatorio y la asociación de la tercera edad. A su vez, el proyecto se enmarca en diferentes materias como son conocimiento del medio, matemáticas o música. Así se expone el importante abanico de posibilidades que se tiene con el trabajo en Aprendizaje Servicio ya que es factible ligarlo con las distintas asignaturas que componen el currículum. Siempre se remarca la importancia de no perder de vista los contenidos y las materias a trabajar.

Llegamos al *cuarto grupo* y último, el cual expone proyectos relacionados con las deficientes instalaciones de los parques infantiles y su limpieza remarcando a su vez las infracciones en la recogida de excrementos de animales. Asimismo relacionan la posibilidad de realizar el proyecto con el apoyo de diferentes asociaciones que hay en el barrio como es AMICS, ADI (Atención al Desarrollo Infantil) y la unidad de prevención comunitaria. Las materias relacionadas con el proyecto y propuestas por este grupo son conocimiento del medio y lengua castellana y valenciana.

Una vez puestos en común todos los proyectos se realizan una serie de orientaciones que puedan ayudar al profesorado y las familias a emprenderlos durante el curso. El aspecto que se releva de forma mayoritaria es que todas las iniciativas se liguen a las diferentes asignaturas. Se plantea la posibilidad de que sea un o una maestra la encargada de poner en marcha un proyecto en su asignatura como prueba piloto de la metodología. Así es necesario planificarlo a lo largo del curso escolar y estructurarlo alrededor de un pequeño proyecto que puede abarcar desde la necesidad de crear un parque más seguro y limpio ya que es uno de los proyectos en los que más sensibilidad hay en el grupo global. En definitiva, se trata en pensar en la primera prioridad de cambio para enlazarla con un proyecto concreto que se pueda abordar a lo largo de un trimestre y que después obtenga una continuidad con otros que surjan a partir de él.

Para finalizar la sesión se enlaza con las necesidades abordadas en la sesión de sensibilización anterior. El profesorado y las familias plantean entre sus prioridades las siguientes:

- Conocer recursos comunitarios.

- Dinamizar la participación de las familias.
- Facilitar la comunicación en el centro.
- Fomentar y trabajar el diálogo.
- Abrir el centro a la comunidad.
- Aumentar las expectativas.
- Mejorar el autoconcepto y la imagen del centro.
- Aumentar el rendimiento del alumnado.

De este modo se relacionan estas necesidades con la posibilidad de abordarlas a través del Aprendizaje Servicio.

4. Conclusiones

A partir de la experiencia relatada se observa el gran abanico de posibilidades que ofrece el Aprendizaje Servicio para intervenir en el proceso de transformación del centro en una comunidad de aprendizaje bajo las necesidades específicas de este grupo de docentes y familias.

Trabajando a partir de esta metodología se ofrece la oportunidad de acercarse a los diferentes recursos que tiene la comunidad y formar una red de trabajo aumentando así la comunidad educativa. De este modo, no hablaríamos únicamente de comunidad educativa como docentes, alumnado y familias sino que incorporaríamos a la comunidad alcanzándose así otra de las necesidades del grupo, abrir el centro a la comunidad. Por otro lado, con el Aprendizaje Servicio existe la posibilidad de dinamizar la participación familiar ya que muchos de los proyectos que surgen pueden relacionarse de forma directa con ellas haciéndoles partícipes activos de los diferentes planes. Además de facilita la comunicación entre las familias

y el profesorado al tener que compartir un proceso de aprendizaje y planificarlo entre ambos colectivos.

Asimismo, se fomenta un aprendizaje dialógico entre todos los miembros de la comunidad educativa remarcando entre el alumnado la importancia del diálogo, la argumentación y la reflexión individual y colectiva. Igualmente se trabajaría la mejora del autoconcepto y la imagen ya que se llevarían a cabo proyectos que verdaderamente acercarían la realidad del barrio a la ciudadanía local. Por último, y dentro de la mayor preocupación del profesorado, se abordaría el rendimiento escolar del alumnado de forma directa. Mediante dicha metodología está comprobado el aumento de la motivación y el rendimiento ya que el alumno se sumerge en un aprendizaje significativo y experiencial relacionado con los contenidos pedagógicos que se ubican en el correspondiente currículum académico.

5. Bibliografía

Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

AA.VV, (2002). *Comunidades de Aprendizaje en el País Vasco*. Bilbao: Publicaciones del Gobierno Vasco.

Bartolomé, M. (Coord.) (2002). *Identidad y ciudadanía: Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.

Batlle, R. (2009). *Experiencias prácticas de aprendizaje servicio*. X Simposium Internacional sobre Prácticum.

Batlle, R. (2010). Aprendizaje Servicio y entidades sociales. *Aula de innovación educativa*, 192, 66-68.

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice para la Inclusión*. Bristol: CSIE.

Cabrera, F. (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En M. Bartolomé. *Identidad y ciudadanía: Un reto a la Educación Intercultural*. Madrid: Narcea.

Contreras, J. (1994). *La investigación en la acción y el problema de la autonomía profesional del docente*. Málaga: Universidad de Málaga.

Delors, J. (1996). *Informe Delors*. La educación encierra un tesoro. Madrid: UNESCO-Santillana.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: MacMillan

Echeita, G., y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

Espínola, V. (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia en un mundo globalizado: Una perspectiva comparativa*. Banco Interamericano de desarrollo.

Flecha, R. y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *REXE Revista de estudios y experiencias en educación*, 1(1), 11-20.

Folgueiras, P. (2009). *Ciudadanas del mundo*. La participación de las mujeres en sociedades multiculturales. Madrid: Síntesis.

Folgueiras, P. y Martínez, M. (2009). El desarrollo de competencias en la universidad a través del Aprendizaje Servicio Solidario. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 2(1), 55-76.

Folgueiras, P., Luna, E., y Puig, G. (2011). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción del estudiante universitario. *Revista de Educación*, 362.

Godfrey, P.C., Illes, L.M., y Berry, G. (2005). Creating breadth in business education trough service-learning. *Academy of Management Learning & Education*, 4(3), 309-323.

Halsted, A. (1998). *Educación redefinida: la promesa del Aprendizaje-Servicio*.En Actas del I Seminario Internacional de Educación y Servicio Comunitario, Buenos Aires.

Eyler, J. y Gilers, D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning?*, San Francisco, Jossey-Bass.

Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

James, W (1984). The moral equivalent of war. En B. Wilshire (Ed.) *William James: The essential writings*. Albany, NY: State University of New York Press.

Puig., J.M., y Palos., J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.

Puig, J.M. (coord.) (2009). *Aprendizaje Servicio*. Educación y compromiso cívico. Barcelona: Graó

Sales, A.; Moliner, O. Y Traver, J.A. (2010). *La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción*. Castellón: Servicio de Publicaciones de la Universitat Jaume I.

Sales, A.; Ferrández, R. y Moliner, O. (2012): Educación intercultural inclusiva: estudio de caso de un proceso de autoevaluación. *Revista de Educación* (en prensa).

Subirats, J. (2007). *Notas introductorias para el debate sobre Educación y Ciudadanía*. Barcelona: Fundación Esplai.

Traver, J. A., Sales, A., Moliner, O. (2010): Ampliando el territorio: algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa. *REICE (Revista Iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en educación)* 8, (3), 96-119. Recuperado el 6 de septiembre del 2010 en http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num3/REICE,%20Vol8,num3.pdf

Valls, R. (2000). *Tesis doctoral: Comunidades de Aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Universidad de Barcelona.

Zeichner, K. (2010). University-Based teacher education. *Journal of teacher education*, 61, 89.

FACTORES DE GESTIÓN ASOCIADOS A RESULTADOS EDUCATIVOS EN ESCUELAS PRIMARIAS DEL ESTADO DE SONORA

MANAGEMENT FACTORS ASSOCIATED WITH RESULTS IN ELEMENTARY EDUCATION IN THE STATE OF SONORA

Fernanda Alicia Aragón Romero
Universidad Pedagógica Nacional Unidad Hermosillo

Resumen

El presente trabajo tuvo el propósito de conocer los factores asociados a la gestión escolar que caracterizan a las escuelas primarias del Estado de Sonora con resultados de calidad educativa debajo del estándar y de excelencia. Para ello se implementó una investigación evaluativa con un enfoque mixto, que se basó en un diseño no experimental de corte transversal, que buscó conocer la relación que existe entre el desempeño escolar y las variables de contexto y de gestión. Para recabar la información se utilizaron tanto instrumentos cuantitativos como el cuestionario de contexto y una escala tipo likert para evaluar la gestión escolar, como técnicas cualitativas en términos de una entrevista a profundidad y la realización de un grupo de enfoque. Los resultados obtenidos permiten corroborar los supuestos de investigación, en el sentido de que existe una relación directa entre los factores de contexto y los factores de gestión con los resultados que las escuelas primarias obtienen en la evaluación estatal del desempeño escolar.
Palabras clave: Calidad educativa, evaluación educativa, factores de gestión.

Abstract

This study aimed to determine the factors associated with school management that characterize primary schools in the State of Sonora with results below standard educational quality and excellence. evaluative research was implemented with a mixed approach, which was based on a non-experimental cross-sectional, seeking to know the relationship between school performance and context variables and management. To gather information both quantitative instruments were used as background questionnaire and a likert scale to assess school management, and qualitative techniques in terms of a depth interview and conducting a focus group. The results corroborate the research assumptions, in the sense that there is a direct relationship between contextual factors and management factors with the results obtained in primary schools statewide assessment of school performance.
Keywords: Quality education, educational assessment, management factors.

Construcción de un objeto de estudio: la calidad educativa

No parece aventurado afirmar que la calidad ha marcado uno de los hitos en los últimos tiempos dentro de las organizaciones. Desde esta perspectiva, Fernández, Alvarez y Herrero (2002), mencionan que ésta es la era de la calidad. Aunque las primeras iniciativas por conformar organizaciones de calidad se producen vinculadas a la economía y al ámbito empresarial, posteriormente se van extendiendo a otras áreas como la salud y la educación.

En la educación se ha pasado de un interés por lograr su universalidad y ampliar los índices de cobertura, a una preocupación por ofertar una educación de calidad, atendiendo a factores de corte más cualitativo. Con la globalización se buscan estándares de calidad universales y fomentar la competitividad; en este contexto, las instituciones educativas enfrentan nuevos desafíos en cuanto a reclamos de altos estándares de eficiencia, calidad y competitividad.

Fernández et. al. (2002), menciona que algunos factores que han contribuido a esta exigencia por la calidad educativa se relacionan con las nuevas demandas y exigencias sociales producto de la globalización, la necesidad de rendimiento de cuentas a la sociedad, respecto a la administración adecuada de los recursos que se asignan a la educación, la extensión de la obligatoriedad de la educación que ha dado origen a una preocupación por la calidad que vaya más allá de la cantidad, la mejora de los niveles de calidad en los servicios ofrecidos es condición necesaria para estar en posibilidad de competir con otras organizaciones, la necesidad de desarrollar competencias y actitudes que permitan a los estudiantes integrarse en diferentes contextos educativos con una formación de calidad.

De esta manera, es en la década de los noventa donde la calidad se constituye en objetivo fundamental de la educación, impulsada por las políticas gubernamentales y educativas de los distintos países. En este sentido, Lanza (1996), apunta que el desafío de construir opciones educativas de calidad para el conjunto de la población ha requerido de un Estado que recupere responsabilidades abandonadas por un largo tiempo, lo que ha significado elaborar un conjunto de acciones que implican recuperar niveles de eficiencia, eficacia y equidad en la generación de políticas de gobierno.

Generar esa transformación en el sector, cuyo objetivo fundamental es lograr un sistema educativo de calidad para todos, requiere cambiar la concepción en torno a la producción de información que permita la toma de decisiones y el seguimiento de las acciones emprendidas. Producir información oportuna y relevante para la toma de decisiones requiere contar con un sistema de evaluación que valore tanto los resultados, como los procesos educativos. Se hace necesario pues, efectivizar la relación entre evaluación y políticas eficaces de mejora, a fin de generar sistemas de información fértiles en su capacidad para derivar acciones tendientes a la calidad.

La evaluación de la calidad de los sistemas educativos.

El año 1988 puede considerarse como un punto de arranque de la nueva tendencia por evaluar los sistemas educativos, puesto que fue entonces cuando algunos países como Chile o Brasil comenzaron a dar los primeros pasos para poner en funcionamiento sus actuales sistemas nacionales de evaluación (Tiana, 2000). En ese año, en Chile se implementó por primera vez la prueba estandarizada SIMCE

(Sistema de Medición de la Calidad Educativa), que se ha convertido en el principal indicador de evaluación de la calidad de las escuelas (García y Paredes, 2005).

Años después, en el año 2000, un suceso que marcó un hito en el campo de la evaluación de la calidad educativa, fue la primera aplicación del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés), desarrollado, aplicado y procesado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), de la que México forma parte desde el gobierno del presidente Salinas.

El 8 de agosto del 2002, se publica el decreto de creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), con el objetivo de ofrecer herramientas idóneas para la evaluación del Sistema Educativo Nacional en lo que respecta a la educación básica. El INEE evalúa el aprovechamiento escolar con base en los resultados en pruebas de matemáticas y español de alumnos de 6º grado de primaria y 3º grado de secundaria. Asimismo, evalúa la influencia del entorno, en cuanto a condiciones socioeducativas, medidas con base al Índice de Desarrollo Humano (IDH), el Producto Interno Bruto (PIB) y el Índice de marginación, entre otros (INEE, 2004).

En el caso específico del Estado de Sonora, en el 2004 se crea el Instituto de Evaluación Educativa del Estado de Sonora (IEEES) con el propósito de instituir un sistema de evaluación que permita conocer el desempeño escolar de cada una de las instituciones educativas de la entidad y, a partir de esta información, generar estrategias para la mejora de los resultados educativos. A partir de ese año, se realiza una evaluación dirigida a escuelas primarias y secundarias de todas las modalidades y con base en los resultados obtenidos, las escuelas son ubicadas en

una de cuatro diferentes categorías de desempeño escolar: escuelas de excelencia, escuelas sobresalientes, escuelas estándar, escuelas debajo del estándar.

En 2006 empieza a operar en México la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), programa que representa la acción evaluativa de mayor dimensión en el Sistema Educativo Nacional en virtud de dos razones fundamentales: la cantidad de pruebas diferentes que se aplican y la cobertura que tiene.

A partir de la evaluación de los resultados educativos, han surgido interrogantes acerca de los factores internos y externos, que están en la base de los mismos. En este sentido, destacan los estudios realizados por diferentes investigadores de varios países, tendientes a conocer la influencia en el rendimiento escolar, de factores inherentes a la escuela, así como aquellos ajenos a ella. Sobre este último aspecto, varias investigaciones han demostrado que factores de orden socioeconómico, independientes a la acción educativa, están asociados al desempeño escolar de los estudiantes.

Factores contextuales y resultados educativos.

Los estudios clásicos de Coleman, en 1966 y Jencks en 1972 en Estados Unidos, y las investigaciones de Peaker en 1971 en Inglaterra, demostraron que la realidad social y habitus cultural de los estudiantes inciden fuertemente en sus aprendizajes. Coleman, analizando la situación de 4000 escuelas, llegó a la conclusión de que no eran las variables escolares las que explicaban las diferencias de resultados entre las escuelas sino el origen social y familiar de los alumnos.

Jencks, en un estudio longitudinal con 100 centros escolares, arribó a conclusiones similares (Martinic, 2005).

En las últimas décadas, en América Latina, la investigación educativa comienza a dar pistas de los principales factores que inciden en la calidad de los resultados educativos, enfatizando la importancia de los factores contextuales, los cuales aluden a aquellas dimensiones que son antecedentes o variables no modificadas por los sistemas educativos y que refieren a la realidad social y cultural de los estudiantes y sus familias: 1) ingresos del grupo familiar, 2)índice de desarrollo humano del país, 3) capital educativo del grupo familiar, 4) origen étnico y lengua, 5) contexto geográfico (urbano/rural).

En el caso de México, el INEE también buscaba evaluar la influencia de las condiciones del contexto sociocultural en los resultados educativos, medidas con base en el Índice de Desarrollo Humano (IDH), el Producto Interno Bruto (PIB) y el Índice de Marginación, entre otros. Así, presenta los resultados de la evaluación por entidad, con y sin la influencia del entorno social, encontrándose grandes variaciones en los puntajes obtenidos al eliminar, estadísticamente, la posible influencia de las variables contextuales y considerando únicamente el efecto propio de las escuelas. La prueba ENLACE, considera el grado de marginación del lugar donde se encuentran ubicados los centros escolares, con base en la categorización que hace el INEGI.

La comparación de resultados entre escuelas de diversa modalidad y con distintas condiciones socioeconómicas de la población muestran que, a pesar de la significativa influencia del entorno, es posible obtener resultados elevados en escuelas indígenas o rurales, dado los altos lugares obtenidos por algunas de ellas.

Sobre resultados de estudios señalados, vale la pena hacer unas precisiones: 1) Las investigaciones reseñadas indagaron la influencia de las variables contextuales en la educación, pero no necesariamente la incidencia de los factores inherentes a la escuela en los resultados educativos. 2) En los casos en que si se estudiaron las variables e indicadores escolares en los logros de aprendizaje, estas variables se restringían a los aspectos curriculares y no incluían variables relacionadas con los procesos, con la organización o con el contexto interno del centro escolar, es decir, variables asociadas a la gestión.

Acerca de este tópico, Papadopoulos (en Lanza, 1996), destaca la inadecuación de los modelos lineales para evaluar la eficiencia de la educación y la necesidad de incorporar variables relacionadas con la calidad de los procesos, subrayando la necesidad de priorizar la gestión y la administración de los centros educativos. Ante todo esto, cabe cuestionar ¿cuáles son los factores asociados a la calidad educativa?, ¿las condiciones socioeconómicas explican realmente los resultados educativos?, y si es así, ¿es posible compaginar calidad y equidad?, ¿las variables inherentes a la acción educativa repercuten significativamente en el logro escolar? ¿qué papel juegan los factores asociados a la gestión escolar en el desempeño escolar de los estudiantes?

Otros factores asociados a los resultados educativos: los procesos de gestión.

Algunos autores como Martinic (2005), García y Paredes (2005), Lanza (1996) y Alvariño, Arbola, Brunner, Recart y Vizcarra (2005) han hecho alusión a las limitaciones de estudios tendientes a vincular los factores contextuales del entorno con el logro escolar, tanto a nivel metodológico como a la restricción de sus

alcances. Por ejemplo, las investigaciones sobre eficacia escolar en Latinoamérica tiene debilidades conceptuales y metodológicas que se expresan en problemas de operacionalización del concepto de eficacia y calidad educativa, en la comprensión e interpretación de las relaciones observadas y en el tipo de casos seleccionados.

Por otra parte, los estudios consultados aportan elementos que hacen suponer la necesidad de ir más allá, de buscar factores asociados a los resultados educativos en el nivel de los procesos, de no conformarse con evidenciar que las condiciones socioeconómicas influyen en el aprendizaje, porque entonces se estaría eliminando la dimensión de equidad en la calidad. Es bajo esta premisa que se empiezan a gestar otro tipo de investigaciones que buscan profundizar en las variables internas que inciden en el desempeño escolar.

Las conclusiones de un estudio realizado por Rutter (en Alvariño et. al., 2005) en la Gran Bretaña, apuntan a que efectivamente existen diferencias de logro entre las escuelas y que estas diferencias no pueden explicarse únicamente por la incidencia de las variables iniciales (socieconómicas), sino que también están asociadas con las características de los procesos educativos y los climas organizacionales, es decir, con factores que pueden ser modificados por las mismas escuelas y la acción de los actores educativos. Los estudios posteriores de Mortimore en 1988 y de Sammons en 1995, apoyan este tipo de conclusiones y determinan que factores asociados a la gestión son incidentes en los resultados educativos (FIE, 2005).

Similares conclusiones se encuentran en investigaciones realizadas en Chile por Arancibia en 1992, Espinoza en 1995, Servat en 1996 y Alvariño en 1999, quienes resaltan como factores clave de las escuelas efectivas el tener misión y

metas compartidas, el compromiso del colectivo docente, el liderazgo efectivo del director y un clima de relaciones cooperativas (Alvariño et. al., 2005). Asimismo, estudios hechos por Schifelbein, Vélez y Valenzuela (Lanza, 1996), señalan que los indicadores asociados a la escuela y el maestro, conservan una importancia significativa y comparten un lugar de responsabilidad en la producción de logros académicos con algunos factores exógenos al medio escolar, como el nivel socioeconómico de los alumnos.

Lanza (1996) alude a una taxonomía descrita por Mumane y Lewvy, con base en las variables identificadas en el estado del arte de la calidad educativa:

1. El de las variables de origen o iniciales, que son aquellas que identifican al alumno por su nivel socioeconómico, capital social y cultural. Son modificables a partir de políticas de índole macro social que aumenten el crecimiento económico y alteren la distribución de la riqueza.
2. El nivel de las variables de naturaleza curricular, cuyo efecto, de acuerdo a las investigaciones realizadas, son secundarios en el corto plazo, pero pueden adquirir significación en el mediano y largo plazo.
3. El nivel de las variables de organización y gestión escolar, cuyo manejo adecuado puede producir efectos en el corto plazo, en la medida que se actúe sobre ellas.

Con base en lo anterior, en la actualidad no se acepta fácilmente que la evaluación de las escuelas se concentre exclusivamente sobre los resultados de los alumnos medidos por tests estandarizados, como si esos fueran los únicos resultados válidos de la acción escolar. Así mismo, se reconoce que las causas asociadas a los resultados educativos son de índole multifactorial. Más bien, se

subraya la necesidad de evaluar tanto los factores externos como los procesos internos que están implicados en la dinámica escolar.

Todo esto implica la necesidad de responder a varios cuestionamientos, entre otros: ¿cuáles son los factores asociados a la calidad educativa? Y de manera específica ¿Cuáles son los factores asociados al contexto y a la gestión escolar que caracterizan a las escuelas primarias con resultados de calidad educativa debajo del estándar y de excelencia? y más aún ¿Cómo se relacionan estas características con los resultados de desempeño escolar obtenidos por los alumnos?

Para responder a estos cuestionamientos realizó una investigación encaminada a conocer los factores asociados a los resultados educativos obtenidos por los alumnos que asisten a escuelas primarias ubicadas en categorías debajo del estándar y de excelencia. La investigación fue de tipo evaluativa ya que se abocó a la valoración de los factores que inciden en la calidad educativa, en términos de los resultados obtenidos por los alumnos en su aprendizaje. De acuerdo a Schmelkes (2002), la evaluación de los aprendizajes por sí sola no ofrece los elementos suficientes para poder influir sobre las causas de la deficiente calidad educativa; la evaluación tiene que ir acompañada de investigación para que esto ocurra; la instancia de evaluación no puede limitarse a recoger los datos estrictamente referidos a los aprendizajes, sino que debe obtener información de variables que pueden estar influyendo sobre los resultados o explicando sus diferencias.

El estudio tuvo como base un diseño no experimental de corte transversal. Para realizar la investigación, se emplea un enfoque mixto, basado en la complementariedad metodológica, integrando métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas (Martínez, 1997). Esto debido a que las primeras son altamente

recomendadas para acercarse a una realidad y para la evaluación de procesos como es el caso de los procesos de gestión, mientras que las segundas nos ayudan a establecer comparaciones entre diferentes grupos o, en este caso, centros escolares.

En un primer momento, se buscó conocer los factores contextuales asociados a la calidad educativa para, posteriormente, obtener información acerca de los procesos de gestión que caracterizan a las escuelas investigadas. Es sobre esto último que se describen los resultados en el presente trabajo.

Para constituir la muestra se seleccionaron tres escuelas primarias ubicadas debajo del estándar y tres escuelas primarias ubicadas en la excelencia. Para esta selección se utilizó un muestreo no probabilístico de sujetos tipo, donde el objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). En este sentido, se eligieron escuelas de diferente modalidad educativa y cuyo director permitiera el acceso a la información.

El principal instrumento empleado para recuperar esta información fue una escala de valoración tipo likert, basada en el cuestionario de autoevaluación del Modelo Europeo de Gestión de Calidad, el cual se compone de 43 reactivos distribuidos en las 9 categorías que a su vez, constituyeron los ejes de análisis para la interpretación de la información: liderazgo, planeación estratégica, gestión de personal, recursos, procesos, satisfacción del cliente, satisfacción del personal, impacto en la sociedad, resultados.

Los datos obtenidos por los cuestionarios aplicados en cada una de las fases de investigación, fue triangulada con la información recabada a través de la realización de un grupo focal y la aplicación de una entrevista a profundidad; técnicas

dirigidas a indagar la opinión de docentes y directivos acerca de la evaluación de la calidad educativa y los factores que intervienen en ella, tanto relativos al contexto social como a los procesos de gestión escolar.

La evaluación de la calidad educativa

Si la evaluación educativa ayuda a identificar qué está funcionando y qué no en el desempeño académico de un alumno, de una escuela o del sistema educativo en su conjunto, también debe indagar a qué se deben los aciertos o las fallas. Por esta razón, los indicadores educativos deben considerar, además del aprendizaje de los alumnos, los factores extraescolares o del contexto social, económico y cultural que influyen en el aprendizaje de los estudiantes. La variación del aprendizaje de los alumnos puede explicarse, en diversa proporción, por tres tipos de factores: factores sociofamiliares o relacionados con el alumno; organización y gestión escolar y gestión del sistema educativo por las entidades federativas (INEE, 2003).

Cualquiera que sea el enfoque que se quiera dar a la evaluación de los centros escolares, sea para la toma de decisiones de política educativa, sea para rendir cuenta para la sociedad, para que las familias decidan acerca de las escuelas a las que enviaran a sus hijos, para el desarrollo profesional de los maestros o para realizar trabajos de investigación, esta información debe poseer un marco de contextualización social (Velásquez, 1999). De no ser así, las familias estarían formando juicios erróneos sobre la calidad de las escuelas, los investigadores arribarían a conclusiones equivocadas sobre cuáles son las buenas, la sociedad se conformaría una imagen mitificada de lo que ocurre en el sistema, los maestros y las

escuelas no podrían utilizar la información de resultados comparándose con escuelas que trabajan en poblaciones sustancialmente diferentes.

En conclusión, y parafraseando a House (1993), un sistema de evaluación debe tomar en cuenta que un indicador de calidad de un centro escolar, de un estado o de un país, no puede ser únicamente el dato sobre resultados académicos, ya que ese dato es el resultado de la composición social del alumnado del centro escolar, más que de su calidad pedagógica o institucional (Ravela, 1999). En realidad, la medida o indicador de la calidad de un centro escolar debe estar constituido por el nivel de aprendizajes que se logra por encima o por debajo de lo esperado en función de la composición social de su alumnado.

Elementos para una estrategia de evaluación de la calidad.

Para Tiana (1999), la evaluación de la calidad educativa exige una metodología estratégica, siguiendo una serie de pasos en el desarrollo de ese proceso:

a) Negociación del significado de la calidad: La solución a este problema es tan fácil de enunciar como difícil de conseguir. Consiste en ponerse de acuerdo acerca del sentido y significado de la calidad en el contexto institucional.

b) Identificación de los criterios y factores de la calidad: Para este punto, deben tomarse en cuenta dos puntos de vista complementarios, una perspectiva macroscópica, que pretende abarcar el conjunto del sistema educativo y una perspectiva microscópica, que se centra en el estudio de lo que sucede en el plano institucional. En el plano macroscópico, la OCDE

(1995) señala los siguientes factores: Diseño y desarrollo del currículo, formación y desarrollo profesional de los docentes, organización y funcionamiento de los centros educativos, evaluación y supervisión del sistema educativo y de centros escolares, disponibilidad y utilización adecuada de los recursos. Desde un punto de vista institucional o microscópico, hace varias décadas que se aprecia un notable interés por identificar los factores que determinan la calidad de los centros docentes; esfuerzo que se ha traducido en la construcción de modelos teóricos de calidad de las instituciones educativas. En opinión de Tiana (1999), uno de los intentos más rigurosos efectuados para identificar y valorar la incidencia de los factores de calidad en el ámbito institucional ha sido el promovido por los estudios de la eficacia escolar que centra la importancia que tienen tres principios fundamentales: la estructuración clara de las actividades de enseñanza y aprendizaje, el fomento sistemático del aprendizaje institucional mediante instrumentos tales como la evaluación y retroalimentación, la búsqueda del consenso y de la cohesión acerca de los fines y los valores básico de la escuela.

c) Construcción de indicadores de calidad: Como se ha señalado, la calidad educativa es una realidad compleja que no resulta directamente accesible; en consecuencia, resulta necesario disponer de instrumentos que permitan aproximarse a ella de manera indirecta. Esos instrumentos se denominan indicadores capaces de captar y representar aspectos de una realidad no directamente asequibles al observador.

d) Establecimiento de mecanismos y programas coherentes de evaluación de la calidad: El último paso supone que las tareas de negociación, identificación y operacionalización de la calidad de la educación deben preceder a su evaluación. En efecto, son cada vez más los sistemas educativos que han puesto en marcha programas sistemáticos de evaluación de la educación, pero este hecho no quiere decir que se hayan resuelto los problemas de conceptualización e identificación de lo que sea una educación de calidad. Al contrario, las paradojas y los dilemas de la calidad que antes se apuntaban, son cada vez más evidentes en muy diversos contextos nacionales.

De acuerdo a Tiana (1999), el reconocimiento de esa contradicción pudiera llevar a concluir que el análisis realizado encierra un grave contrasentido que amenaza su validez. Es cierto que muchos países están evaluando diversos aspectos de la educación, pero no es verdad que la calidad sea siempre el objetivo de esa evaluación. Ya no basta simplemente con evaluar diversos aspectos de la calidad educativa, sino que es el momento de vincular esa tarea a una reflexión sistemática sobre ese concepto tan ambiguo y complejo, que es el de la calidad. Si el propósito de mejora constituye una exigencia ineludible de la actividad evaluadora, es aún más perentorio cuando hablamos de evaluar la calidad de la educación.

Gestión y calidad educativa

Al comparar resultados de centros escolares de diversa modalidad y con distintas condiciones socioeconómicas de la población, las escuelas privadas obtienen mejores puntajes que las públicas urbanas y éstas a la vez, se ubican en

lugares más altos que las escuelas públicas rurales, indígenas y los cursos comunitarios. No obstante, los altos lugares obtenidos por algunas escuelas indígenas o rurales indican que, a pesar de la significativa influencia del entorno, es posible obtener buenos resultados educativos. En este tenor, se ha hecho alusión ya, a diferentes estudios que muestran que los factores inherentes a la gestión escolar, son también explicativos de los resultados de aprendizaje de los alumnos de una institución educativa. De allí, que muchos autores proponen diversos criterios que caracterizan a una escuela de calidad, con el fin de evaluar su presencia y/o ausencia en el ánimo de la mejora educativa.

Partiendo de la importancia que se concede al aprendizaje del alumnado como indicador de calidad del sistema educativo, parece obligado prestar especial atención a los procesos que desembocan en él, al modo concreto en que los alumnos aprenden en las aulas. El mayor y mejor aprendizaje del alumnado depende en buena parte, de la coherencia en el trabajo del conjunto de profesorado, la utilización de una u otra metodología, la selección de recursos didácticos adecuados, el modelo de evaluación aplicado, la dirección del centro, la relación con las familias, por citar unos ejemplos.

Considerando que la calidad en educación es una cuestión de procesos, y muy particularmente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que tienen lugar en las aulas, entonces las escuelas representan el punto central para obtener la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje y, por consiguiente, la calidad en educación. Lo anterior implica que es en las escuelas donde deben buscarse los factores asociados a la calidad educativa que, a diferencia de los

contextuales, pueden ser modificados y controlados por el propio colectivo docente, dentro de la evaluación y gestión de la calidad y de la mejora continua.

En congruencia con lo aseverado, Guiomar de Mello sostiene que:

> … un modo de gestión para la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, debe tener como una de sus prioridades para la formulación de políticas educativas, enfocar la función de la escuela en el aprendizaje, situación referida a hacer de la gestión pedagógica el eje central de la organización del proceso educativo, desde su dirección central hasta la unidad escolar" (en Flores, 1999, p. 43).

Dentro de este modelo que busca explicar los factores que subyacen la calidad educativa en los procesos que tienen lugar dentro de los centros escolares, se puede encontrar a diversos autores que establecen su propuesta de los mismos. Marqués (2002) enuncia 4 factores claves que requiere un centro de enseñanza para lograr la calidad: a) los recursos materiales disponibles, aulas de clase, aulas de medios, bibliotecas, laboratorios, instalaciones deportivas, mobiliario, recursos educativos; b) los recursos humanos, nivel científico didáctico del profesorado, experiencia, actitudes del personal, capacidad para trabajar en equipo; c) la dirección y gestión administrativa y académica del centro, labor directiva, organización, funcionamiento de los servicios, relaciones humanas, coordinación y control; d) aspectos pedagógicos, proyecto educativo, proyecto escolar, evaluación diagnóstica, adecuación de propósitos y contenidos de enseñanza, atención a la diversidad, metodología didáctica, evaluación, tutorías.

Seibold (2000), por su parte, afirma que estar en posibilidad de centralizar el acto educativo en el alumno, implica mejorar y optimizar la gestión institucional de un modo continuo. Para ello la escuela requiere tener claro su proyecto educativo, sus propuestas didácticas y pedagógicas, sus estructuras institucionales y sus propios procesos de gestión.

Zabalza (2005), a partir de los trabajos sobre escuelas eficaces, realizados por Purkey y Smith en 1983 y por Fullan en 1985, hace un esfuerzo por sintetizar los indicadores de una escuela de calidad, concluyendo los siguientes:

- Liderazgo, entendido como la forma en que actúan los equipos directivos y que debe orientarse a la mejora progresiva de la actuación institucional.
- Organización y desarrollo efectivo del currículo, destacándose la relevancia de sus objetivos y contenidos, su congruencia vertical y horizontal y la existencia de mecanismos adecuados de evaluación.
- Las relaciones con la comunidad, que incluyen dos ámbitos fundamentales, la participación de las familias en la dinámica escolar y el apoyo de la comunidad a la acción escolar.
- Desarrollo institucional, que se refleje en acciones y programas dirigidos a la mejora del funcionamiento de la escuela, como la formación de profesores y el equipamiento escolar.

Gestión escolar y escuelas efectivas.

Algunos autores como Báez de la Fé (1994) y Ruiz (1999), se han dedicado a documentar algunos de los factores más importantes que han identificado los estudios sobre las escuelas efectivas y que se refieren a variables de tipo estructural/organizacional, es decir, factores asociados a la gestión educativa, y se caracterizan por proporcionar el contexto dentro del cual operan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- Ambiente ordenado. Las escuelas que tienen buenos resultados de aprendizaje entre sus alumnos, generalmente cuentan con un ambiente

ordenado. Esto es así porque el aprendizaje ocurre más fácilmente si el orden prevalece, es decir, si los estudiantes y profesores asisten a clases regularmente y de acuerdo a un tiempo establecido; si las instalaciones están limpias y en buen estado; y si los materiales necesarios se proporcionan de forma rutinaria.

- Visión y metas compartidas. Las escuelas que se desempeñan mejor se caracterizan porque los maestros aceptan su responsabilidad en el aprovechamiento de los estudiantes. La visión de lo que se quiere lograr permite sistematizar un conjunto de prácticas que se llevan a cabo de manera consistente, colaborativa y con espíritu de colegialidad. Los profesores y directivos comprometidos con una misión escolar enfocada a la mejoría académica de todos los estudiantes, tienden a mostrar gran cohesión y consensos con respecto a las metas que de ahí se derivan.
- Altas expectativas. El concepto de escuela como un lugar de aprendizaje es comunicado claramente a los estudiantes y se espera un compromiso con el aprendizaje en cada salón de clases. Las expectativas se manifiestan en los estándares de desempeño fijados por la escuela: bajos estándares reflejan pobres expectativas, altos estándares reflejan expectativas elevadas.
- Énfasis de la escuela en el reconocimiento del desempeño positivo. En las escuelas efectivas sistemática y públicamente se reconoce a los estudiantes que son exitosos académicamente o que demuestran otras

conductas positivas, lo cual alienta a los estudiantes a adoptar normas y valores similares.

- Monitoreo de los avances. La capacidad de una escuela de dar cuenta con relativa objetividad del avance de los alumnos, de los maestros y de la escuela como un todo, se encuentra claramente vinculada a su efectividad, medida en términos del logro de aprendizaje de sus alumnos. Dicho monitoreo implica planeación, reuniones periódicas del personal de la escuela y supone que sus resultados serán incorporados al proceso de toma de decisiones y además, serán compartidos con la comunidad educativa en un proceso de rendición de cuentas.
- Liderazgo profesional. Los directores de escuelas efectivas tienen una gran presencia en el centro escolar; dedican tiempo considerable a la administración y coordinación de la escuela y se mantienen cercanos al proceso de enseñanza. Pero, este liderazgo es una responsabilidad compartida; el liderazgo efectivo engendra un sentido común de compromiso y colegialidad entre los miembros del personal.
- Enseñanza efectiva. Se ha encontrado una serie de características que tienen en común los maestros efectivos, mismas que se agrupan en dos grandes áreas: técnicas de manejo o gestión instruccional y características personales; según estas conclusiones los maestros efectivos: tienden a ser buenos gestores del habla, usan técnicas sistemáticas de instrucción, tienen altas expectativas de sus estudiantes y de ellos mismos, tienen un fuerte dominio de su materia, varían sus estrategias de enseñanza, ajustan

la enseñanza a las necesidades de los estudiantes, están orientados a la tarea, creen en su propia eficacia, manejan la disciplina a través de la prevención, usualmente son afectuosos, son democráticos en su enfoque, son agradables en su interacción con los demás, son accesibles a los estudiantes fuera de clase, son flexibles e imaginativos.

- Relación con la familia. El involucramiento familiar puede ser una potente fuerza para ayudar a mejorar las escuelas, por lo que es deseable incrementar el involucramiento de los padres en la educación de sus hijos y tener altos niveles de cooperación con la escuela. La relación escuela-familia se da de múltiples maneras: desde que los padres entiendan la importancia de enviar a sus hijos a la escuela regularmente, hasta que asuman algunas responsabilidades de carácter educativo en el interior de la misma.

En resumen, en las escuelas efectivas existe un fuerte liderazgo académico y participativo de parte del director; se pondera el involucramiento y la continua formación del equipo docente; se cuenta con un clima propicio al aprendizaje; se tiene una estrecha relación con los padres de familia y con la comunidad para lograr que los niños aprendan más y mejor. Se trabaja en equipo: existe una cultura de la planeación, tanto de la escuela como un todo, como del trabajo en el aula; hay evaluaciones frecuentes que sirven para retroalimentar a los alumnos y a la comunidad educativa, de forma tal que constituye un insumo para mejorar.

Después de esta somera revisión de algunos de los factores más importantes que se correlacionan con la efectividad escolar, se puede concluir que los factores

asociados a los procesos de gestión escolar pueden incidir directamente en los resultados educativos y, por ende, en la calidad.

Evaluación y gestión de la calidad educativa.

Ya se ha argumentado que los procesos de gestión tienen igual influencia, si no es que más, que los factores contextuales en la calidad educativa. Diversos autores han coincidido en identificar, dentro de estos aspectos de la gestión, aquellos que parecen ser los más incidentes en la calidad de una institución educativa. Lo anterior tiene grandes implicaciones en los sistemas de evaluación de la calidad educativa que, hasta hoy, parecen haberse enfocado a la valoración de resultados, en términos de indicadores de aciertos que los alumnos obtienen en diferentes tipos de exámenes y, en algunas ocasiones, evalúan también algunas variables de contexto.

Si los procesos de gestión están estrechamente involucrados en la calidad educativa de las organizaciones educativas, se hace inminente la evaluación de los mismos a fin de tomar decisiones para mejorar. A este tipo de evaluación de los procesos inherentes al centro educativo, con especial énfasis en la gestión escolar, se le ha denominado actualmente Gestión de la Calidad Educativa. “El concepto de evaluación ha sido sustituido por el de Gestión de la Calidad Educativa. La nueva cultura de la evaluación ya no se orienta a la sanción, la clasificación y la selección, sino a aportar una información razonada y razonable, dirigida a la orientación de la gestión de la mejora educativa” (Mateo, 2000, p.10).

Esta nueva concepción surge porque en este nuevo marco social que rodea a las organizaciones escolares, es necesario tener un sistema de referencia con cierta

capacidad explicativa desde la cual se puedan diseñar e implementar propuestas relativas a la gestión de la calidad educativa, asociadas a la mejora escolar. La gestión de la calidad educativa es una estrategia organizativa y una metodología de gestión que hace participar a todos los miembros de la organización escolar, con el objetivo fundamental de mejorar continuamente su eficacia, eficiencia y funcionalidad (González, 2000).

A partir del enfoque de la gestión de la calidad educativa, han surgido diferentes modelos de gestión de la calidad, tendientes a concretar este enfoque en la práctica. Uno de los modelos que han adquirido gran relevancia por su adecuación a los entornos educativos públicos, es el Modelo Europeo de Gestión de la Calidad. El Modelo Europeo de Gestión de la Calidad (EFQM), considera la evaluación de la calidad en su totalidad y ha tenido gran repercusión en toda Europa y, actualmente, a través de un convenio con el Ministerio de Educación de España, se está trabajando en su adecuación para la aplicación en nuestro país.

El EFQM considera 9 criterios para la evaluación de la calidad de un centro educativo (Muñoz, 2000):

1. Liderazgo, referido al comportamiento del equipo directivo
2. Planificación y estrategia: referido a la misión, visión, valores y dirección estratégica del centro educativo y la forma en que estos elementos se ven reflejados en el proyecto escolar.
3. Gestión del personal, en términos de cómo la escuela utiliza el máximo potencial de su personal para mejorar continuamente.
4. Recursos, entendido como la gestión, utilización y conservación de los mismos.

5. Procesos, referidos a cómo se identifican, gestionan y revisan los procesos educativos.
6. Satisfacción del cliente, en función de la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de los alumnos.
7. Satisfacción del personal, involucrando a todo el personal que labora en el centro escolar.
8. Impacto en la sociedad, medido en lo que finalmente consigue la escuela con respecto a la sociedad en general y con su entorno en particular.
9. Resultados del centro educativo: referido a todo los resultados que el centro escolar obtiene a través de la implementación de su planeación y estrategia, con respecto a la satisfacción de necesidades y expectativas de alumnos y familias.

A través de la evaluación de estos criterios, se está en posibilidad de obtener información relevante y pertinente, acerca de los procesos de gestión de una organización escolar que inciden en el mejoramiento continuo de sus servicios. Con base en esta información, se podrán tomar decisiones institucionales para alcanzar y mantener la calidad educativa.

Factores de gestión asociados a los resultados educativos.

Los resultados obtenidos a través del cuestionario de contexto indican que las escuelas con un mejor desempeño escolar, ubicadas en categorías de excelencia y sobresaliente, presentan condiciones socioeconómicas más favorables que aquellas catalogadas como escuelas estándar y debajo del estándar como el acceso a servicios, disponibilidad de recursos materiales y/o tecnológicos, por señalar algunos.

De la misma manera, las escuelas debajo del estándar y estándar parecen tener más exposición a problemáticas sociales que pueden afectar el desempeño escolar, como la desnutrición, adicciones y violencia intrafamiliar. Una vez identificadas estas condiciones que caracterizan a ambos grupos de escuelas, es posible detectar que existe una relación entre condiciones de contexto y desempeño escolar, advirtiendo que los factores asociados al contexto social inciden significativamente en los resultados del desempeño escolar, pero pueden no ser la única respuesta para explicarlos, de allí la importancia y necesidad de evaluar y analizar también el peso que ejercen los factores relacionados con la gestión escolar.

Como se acotó previamente, para el análisis de los resultados que aluden a los factores de gestión asociados a la calidad educativa, se tomaron como ejes de análisis los criterios establecidos por el Modelo Europeo de Gestión de Calidad: liderazgo, planeación estratégica, gestión de personal, recursos, procesos, satisfacción del cliente, satisfacción del personal, impacto en la sociedad y resultados.

a) Liderazgo: en cuanto al liderazgo ejercido por el director de la escuela las escuelas debajo del estándar manifiestan cierto avance, mientras que las escuelas de excelencia denotan un avance significativo considerando que están próximos a lograr el objetivo deseable: la implicación total del directivo de la escuela en la gestión de la calidad; su disposición a escuchar y considerar las opiniones del colectivo docente; su oportunidad en la toma de decisiones; su iniciativa y participación en la elaboración y planeación del proyecto escolar; su intervención asertiva para que padres y alumnos manifiesten opiniones y sugerencias; su habilidad para delegar

funciones, seleccionando responsables eficaces para cada proceso organizativo del centro escolar; su actitud y aptitud para reconocer y valoras los esfuerzos y logros del personal a su cargo.

b) Planeación estratégica: las escuelas debajo del estándar denotan cierto avance en la planeación estratégica, mientras que las escuelas de excelencia han logrado un avance significativo, y están próximos a lograr el objetivo de contar e implementar un proceso de planeación estratégica a cabalidad: elaboración colegiada del plan estratégico de transformación escolar (PETE) , considerando necesidades y opiniones de todo el colectivo docente, así como las expectativas y demandas de los padres de familia.

c) Gestión de personal. Las escuelas debajo del estándar plantean que la gestión del personal muestra cierto avance, mientras que las escuelas de excelencia refieren que el avance en este rubro es significativo: coherencia entre las necesidades del centro y las funciones asignadas al personal; la capacitación y actualización con base en necesidades de formación; la potenciación de las iniciativas de experimentación e innovación; un alto grado de participación en la toma de decisiones; la existencia de canales de información que aseguran una comunicación efectiva así como la interacción efectiva para lograr un clima de confianza compartido.

d) Recursos. Las escuelas debajo del estándar, en promedio, aún no consideran haber avanzado en los recursos requeridos para implementar la planeación estratégica, en tanto, las escuelas de excelencia expresan un avance significativo en vías de lograr que la escuela cuente con los

recursos para llevarla a cabo, utilizando su infraestructura y equipo con base en lo planeado y considerando las necesidades de aprendizaje de los alumnos; el aula de medios y otros equipos tecnológicos se utilizan con base en los propósitos educativos; se poseen los materiales bibliográficos requeridos para implementar el proyecto escolar y se cuenta con los recursos humanos necesarios para llevar a cabo la tarea educativa.

e) Procesos. Mientras que las escuelas debajo del estándar expresan cierto avance en sus procesos, las escuelas de excelencia exponen que están a punto de tener el óptimo funcionamiento de los mismos, logrando que éstos sean lo suficientemente eficientes para mejorar los resultados: tener designados claramente los responsables de cada tarea a realizar; promover en el personal la creatividad e innovación para la mejora continua y aprovechar los resultados de la evaluación formativa para mejorar el funcionamiento del centro escolar.

f) Satisfacción de usuario. Las escuelas debajo del estándar aún no visualizan avance en esta categoría, en tanto las escuelas de excelencia opinan que hay un avance significativo en la periodicidad con que la escuela solicita la opinión de los padres de familia y alumnos acerca de las acciones implementadas; la definición de indicadores para evaluar la satisfacción de los padres y alumnos con la atención que brinda; la realización de modificaciones a las acciones planteadas en función de la opinión de padres y alumnos y la permanente información a éstos de las acciones realizadas y por realizar.

g) Satisfacción del personal. Las escuelas debajo del estándar consideran que aún no hay avance suficiente en el nivel de satisfacción de su personal, en tanto, las escuelas de excelencia expresan que la satisfacción del personal muestra un avance significativo considerando los resultados de evaluar su percepción respecto a condiciones de trabajo, comunicación, opciones de formación, estímulos y reconocimientos; etcétera.
h) Impacto en la sociedad. En promedio, las escuelas debajo del estándar aún no evalúan un avance en el impacto que su quehacer tiene en la sociedad, sin embargo, las escuelas de excelencia expresan haber logrado un avance significativo y estar en proceso de evaluar de manera periódica la percepción que la sociedad tiene sobre el servicio que la escuela ofrece; la información oportuna y precisa que se hace a la comunidad escolar sobre los resultados de las evaluaciones; la implementación de programas de impacto en la comunidad donde se ubica y la consideración de la opinión de la comunidad educativa para la elaboración de la planeación estratégica.
i) Resultados. Las escuelas debajo del estándar manifiestan que están en vías de lograr cierto avance en los resultados de su planeación y gestión estratégica, mientras que las escuelas de excelencia catalogan este avance como significativo debido a que se ha logrado el conocimiento y evaluación de los resultados de la gestión económica de la escuela, de la planeación estratégica, de todos los proyectos y programas implementados en la escuela y de los propios resultados educativos.

Como sucede con los factores de contexto, es posible apreciar también, a partir de los resultados de gestión antes descritos, que se presentan tendencias que caracterizan a las escuelas de excelencia y a las escuelas debajo del estándar, denotando que las variables inherentes a la gestión escolar parecen estar más consolidadas en las escuelas que atienden alumnos con un desempeño escolar catalogado de excelencia. En este sentido, las opiniones vertidas por directivos y docentes, durante la entrevista a profundidad y el grupo de enfoque, reiteran lo señalado.

> E 2/1 "Es…yo creo que el director, haciendo una analogía con la familia, es como el padre de familia. Cuando el padre de familia sabe conducir a los hijos entonces se tienen buenos resultados que se desean…cuando el director sepa conducir a sus profesores, gestionar los procesos educativos para que se lleven a cabo de la mejor manera, motivar a los profesores para que se sigan preparando… pues definitivamente la situación de nuestras escuelas cambiará"

> E 3/4 "En los directores se centra la esperanza del cambio en las escuelas, porque si tú tienes a profesores que son entusiastas que son líderes y que desean cambios en las escuelas, pero que no tienen el apoyo del director, empiezan a desplomarse por la fuerza negativa que tienen profesores conformistas, que no tienen deseos que las cosas se hagan mejor".

Los integrantes de los grupos de enfoque coinciden con lo expuesto:

> GF: "Pues el papel del director es un papel primordial, porque si la cabeza no tiene claro hacia dónde va, cuál es la meta, cuál es la misión… la misión del plantel…pues difícilmente puede bajar esa información, difícilmente puede compartir este proyecto, y difícilmente pues, la comunidad responderá a esas expectativas ¿no?"….. "La gestión es clave en todos los sentidos, en el proceso escolar, por tanto también en los resultados educativos. Es responsable de que la escuela funcione adecuadamente, que el personal realice de forma adecuada sus funciones."…."Estoy convencida que cuando el director funciona, la escuela funciona, sin negar que hay mucho del sistema educativo y del contexto social que limitan su quehacer".

En lo relativo a la influencia que el profesor tiene en los resultados obtenidos por los alumnos, y por la escuela en general, los entrevistados también opinaron que es determinante:

> E 3/1 "Yo creo que tendría que evaluarse el desempeño de los profesores como un factor muy importante para la calidad educativa, pero con una intencionalidad explícita de apoyo a los profesores…".

E 3/6 “Su influencia es directa y notoria, aquí en esta escuela van alrededor de 3 o 4 años que el 70 % de los maestros son interinos, duran solo 3 meses y cuando nos va bien el ciclo escolar completo, siento que no sienten un compromiso, es mi opinión personal”

E 4/6 “Para tener buenos resultados se requiere una planta de maestros de base y de arraigo, que logren obtener y hacer cumplir el compromiso de los padres de familia, para que tuvieran la seguridad de que el año próximo verían y disfrutarían los frutos de su trabajo….pero ahora con tanta movilidad en el personal, es imposible”.

Las conclusiones del grupo de enfoque, respecto a la influencia del docente en los resultados educativos se resume de la siguiente manera:

GF “Pues es evidente que si el aprendizaje es consecuencia de la enseñanza, de la práctica docente, entonces el profesorado es de gran influencia en los resultados que sus alumnos obtienen. De hecho, más que evaluar al alumno, se evalúa de cierta manera al docente, su quehacer, ya que se supone que se está evaluando lo que el profesor ya debió haber abordado en clase, entonces, si los alumnos obtienen bajos resultados, se tendría que analizar qué ha estado y cómo ha estado trabajando el docente”.

Finalmente, algunas opiniones respecto al rol de los padres de familia, y su influencia en los resultados educativos de sus hijos, y de la escuela en general, fueron las que se mencionan enseguida:

E 4/2 “Si, es un componente básico el apoyo de los padres de familia, porque vemos que los niños que están sobresaliendo, son hijos de padres que están apoyando cada uno de los pasos, entonces, si vemos que un apoyo constante de padres de familia incide en el aprovechamiento de esos niños”.

E 4/5 “Es necesario fomentar y exigir la participación de los padres de familia en el proceso educativo, muchas veces detrás de una escuela con problemas, están situaciones de falta de información a los padres… hasta donde llegan sus límites pero también hasta donde necesitamos de sus apoyos ¿no?, y sobre todo ir quitando etiquetas de que los padres de familia son nada más para que aporten la situación económica”.

E 4/3 “Se inició la apertura más directa hacia los padres, se llevó a cabo mas comunicación directa con ellos, tanto los maestros como en lo personal, en diferentes situaciones, ya fueran reuniones de grupo, por comités, por cualquier emergencia escolar, entonces todo esto fue coadyuvando a marcar esa apertura a ellos…”.

Respecto a la variable padres de familia los consensos del grupo focal se resumen de la siguiente forma:

GF “Los padres de familia son tan importantes como los docentes en el proceso de aprendizaje de sus hijos, Muchas veces, el apoyo de los padres de familia compensa una práctica docente débil o deficiente y viceversa. Cuando hay poco apoyo de los padres, el profesor debe redoblar esfuerzos en beneficio de sus alumnos. Está

documentado que el apoyo y la estimulación que los alumnos reciben en casa es fundamental para su desempeño escolar y el fortalecimiento del trabajo docente”

Finalmente, los entrevistados coinciden en que los factores implicados en los resultados educativos son diversos y actúan de manera interrelacionada por lo que, asimismo, deben conjugarse para buscar la mejora del desempeño académico. Asimismo, sugieren que una evaluación del desempeño escolar debe considerar todas estas variables a fin de que su producto pueda ser utilizado como insumo para la toma de decisiones institucionales.

Es así, como a partir de los resultados analizados, es posible interpretar que la calidad educativa es un fenómeno complejo en el que intervienen diversos factores, teniendo un peso similar, aquellas variables externas asociadas al contexto social, familiar y económico, como las internas, inherentes a la gestión escolar; en tanto, es imprescindible que una evaluación de la calidad educativa, considere todos estos insumos, si pretende servir como herramienta para la mejora.

Conclusiones y sugerencias

Los resultados de la presente investigación permiten concluir que las escuelas con resultados debajo del estándar han logrado nulo o poco avance en el establecimiento de condiciones imprescindibles para lograr una gestión estratégica que siente las bases para un proceso educativo de calidad, como es un liderazgo efectivo, una planeación estratégica, la adecuada gestión y dirección del personal, la disposición de recursos suficientes y adecuados, así como el desarrollo de procesos tendientes a la obtención de mejores resultados. En tanto, y por el contrario, las escuelas de excelencia parecen haber alcanzado un avance significativo en estos mismos aspectos hasta haber incluso alcanzado el objetivo deseable.

Asimismo, y derivado de estos niveles de avance, se tiene que hay una estrecha relación entre la categoría del desempeño escolar en que una escuela se ubica y el impacto que su quehacer ha tenido en la sociedad, incluyendo la satisfacción del personal docente y de los padres de familia. Esto es evidente cuando vemos que las escuelas de excelencia señalan que han logrado un avance significativo en estos rubros, mientras que las escuelas debajo del estándar consideran que este avance ha sido nulo o poco. Por consiguiente, las escuelas de excelencia advierten un avance significativo en los resultados de la gestión institucional, mientras que las escuelas debajo del estándar aún no detectan un avance notorio en ésta.

En virtud de lo expuesto, se demuestran los siguientes supuestos de investigación:

1. Existe una relación directa entre los factores asociados a la gestión escolar y los resultados de desempeño escolar obtenidos por los alumnos de escuelas primarias del Estado de Sonora en la evaluación estatal del desempeño escolar.
2. Existen diferencias significativas entre las variables inherentes a la gestión escolar que caracterizan a las escuelas primarias con resultados de desempeño escolar debajo del estándar y a las escuelas primarias con resultados de desempeño escolar de excelencia.

A partir de las anteriores conclusiones, es pertinente hacer las siguientes sugerencias:

- Una evaluación del desempeño escolar, debe considerar no sólo los resultados educativos, sino también los factores que inciden en los

mismos, a fin de no sólo explicarlos, sino proponer estrategias de mejora en función de las variables que los soportan.

- Es necesario que la ubicación de las escuelas en una categoría de logro o desempeño escolar determinada, se derive no sólo de los resultados educativos sino de la consideración de las condiciones de contexto social que las caracterizan y, ¿Por qué no? de las características de la gestión institucional que desarrollan.
- A la par que la realización de evaluaciones externas que saturan actualmente nuestro sistema educativo, es pertinente promover la cultura de la autoevaluación en los planteles educativos, que incluya todas las variables que influyen en la calidad del servicio que ofrecen a sus alumnos.
- Cada sistema educativo requiere establecer políticas educativas encaminadas a la implementación de programas de mejora que consideren los factores de gestión asociados a la calidad educativa: formación de directivos, capacitación y actualización docente, planeación y gestión estratégica, corresponsabilidad y participación social, entre otros.

Referencias bibliográficas

Alvariño, C., Arbola, S., Brunner, J.J., Recart, M.O. & Vizcarra, R. (2005). *Gestión escolar*. Un estado del arte de la literatura. Recuperado el 4 de Enero de 2006, de mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2005/08/gestion_escolar_2.html.

Báez de la Fé, B. (1994). El movimiento de escuelas eficaces: Implicaciones para la innovación educativa. En *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 4, Enero-Abril. OEI Ediciones.

Fernández, M.J., Alvarez, M. & Herrero, E. (2005). Modelos de Calidad. En *La dirección escolar ante los retos del siglo XXI*. (pp. 291-324). Madrid: Síntesis.

FIE (2005). *Conferencia de Praga.* Recuperado el 6 de febrero de 2006, de www.preal.cl/GTEE/confpraga.php.

Flores, C. (1999). Escuelas de Calidad: Una estrategia de política educativa. *En Seminario Internacional de Evaluación de la Educación Básica. Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno*. (pp. 41-48). Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.

García, C. & Paredes, R. (2005). *Gestión y resultados educativos en grupos vulnerables*. Recuperado el 4 de Enero de 2006, de www.economia.puc.cl/seminarios/2005/23septiembre.pdf.

González, M.T. (2000). *Evaluación y gestión de la calidad educativa.* Un enfoque metodológico. Madrid:Ediciones Aljibe.

Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México:McGraw Hill.

House, E. (1993). *Professional Evaluation.* Social Impact and Political Consequences. Newbury Park: London and New Delhi.

INEE. (2003). *La calidad de la educación básica*. México.

INEE. (2004). *La calidad de la educación básica*. México.

Lanza, H. M. (1996). *La evaluación de los sistemas educativos en Iberoamérica: algunas reflexiones en torno a su especificidad*. Recuperado el 17 de Enero de 2006, de www.ince.mec.es/cumbre/d1-01.htm.

Marqués, P. (2002). *Calidad e innovación educativa en los centros*. Madrid:UAB.

Martínez, C. (1997). La elección de los métodos en investigación evaluativo. En *Evaluación de programas educativos.* Investigación evaluativa. Modelos de evaluación de programas. (pp. 97-115). Madrid:UNED.

Martinic, S. (2005). *Aportes de la investigación educativa latinoamericana para el análisis de la eficacia escolar*. Recuperado el 4 de Noviembre de 2005, de www.uc.cl/historia/vinculos/material_2005/s_martinic.pdf.

Mateo, J. (2000). La evaluación del profesorado y la gestión de la calidad educativa. En *Revista de Investigación Educativa*. 18 (1), 7-34.

Muñoz, J. (2000). Evaluación y gestión de la calidad de los centros educativos. En M. T. González (comp.) *Evaluación y gestión de la calidad.* Un enfoque metodológico. (pp.159-201). Madrid:Ediciones Aljibe.

OCDE. (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza*. Informe internacional. México:Paidós.

OCDE. (1992). *High-quality education and training for all*. París:OCDE.

OCDE. (1995). *Performance Standard in education in search of quality*. París:OCDE.

Ravela, P. (1999). La evaluación y los centros escolares. En *Seminario Internacional de Evaluación de la Educación Básica.* Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. (pp. 93-117). Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.

Ruiz, G. (1999). Un acercamiento a la evaluación de los centros escolares desde la perspectiva de la efectividad escolar. En *Seminario Internacional de Evaluación de la Educación Básica.* Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. (pp. 118-133). Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.

Schmelkes, S. (2002). *La difícil relación entre la evaluación educativa y la calidad de la educación.* Recuperado en Abril de 2006, de snee.sep.gob.mx/BROW-AES/Ponencia_Schmelkes%20.htm.

Seibold, J. (2000). La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. En *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 23. OEI Ediciones.

Tiana, A. (1999). La evaluación y la calidad: dos cuestiones de discusión. En *Seminario Internacional de Evaluación de la Educación Básica.* Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. (pp. 3-21). Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.

Tiana, A. (2000). *Cooperación internacional en evaluación de la educación en América Latina y el Caribe.* Análisis de la situación y propuestas de actuación. Recuperado en Noviembre de 2005, de www.campus-oei.org/calidad/tiana.pdf.

Velásquez, V. (1999). La evaluación y la política educativa. En *Seminario Internacional de Evaluación de la Educación Básica.* Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. (pp. 22-25). Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.

Zabalza, M. (2005). *La mejora de la calidad en las escuelas*. Madrid:Universidad de Santiago de Compostela.

CAPÍTULO CATORCE

LAS EXPECTATIVAS ESTUDIANTILES: SU APORTE PARA LA GESTIÓN Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS UNIVERSITARIOS

STUDENT EXPECTATIONS: YOUR CONTRIBUTION FOR MANAGEMENT AND EVALUATION OF UNIVERSITY EDUCATION PROGRAMS

Javier Damián Simón
Universidad del Papalopan, campus Tuxtepec.
Departamento de Ciencias Empresariales.

Resumen

En este trabajo se exponen los resultados obtenidos de una investigación sobre los niveles de satisfacción de las expectativas estudiantiles como un recurso para evaluar la calidad de la educación que brinda el Programa Educativo de la Licenciatura en Ciencias Empresariales en la Universidad del Papaloapan, Oaxaca, a fin de determinar si el escaso cumplimiento de las expectativas de los alumnos contribuyen a las altas tasas de deserción que se presentan. Utilizando una metodología cuali-cuantitativa se encontró que existe poca satisfacción de las expectativas en la forma de trabajo de los profesores, sobre los servicios de apoyo y, sobre el programa educativo, a diferencia de las expectativas sobre la universidad como institución en donde se encontraron altos niveles de satisfacción. El ANOVA reveló que en términos generales existen diferencias significativas en el nivel de satisfacción de expectativas de los estudiantes según el semestre que cursan, pues los alumnos de los dos primeros años tienen expectativas más altas y en consecuencia presentan niveles más bajos de satisfacción de las mismas, lo que bien podría explicar las altas tasas de deserción que se presentan en la carrera durante este periodo.
Palabras clave: estudiantes, satisfacción, desempeño académico, deserción escolar.

Abstrac.

This paper presents the results of an investigation into the satisfaction levels of student expectations as a resource for assessing the quality of education provided by the educational program of the Bachelor of Business at the Universidad del Papaloapan, Oaxaca, the goal was determine whether the low level of the expectations of students contributing at high dropout rates. Using a qualitative and quantitative methodology was found that there is little satisfaction of expectations in the form of teachers' work, support services and the educational program, in contrast to expectations about college as an institution where we found high levels of satisfaction . The ANOVA revealed significant differences in the satisfaction level of expectations of students enrolled by semester, students in the first two years have higher expectations and therefore have lower levels of satisfaction, what could explain high rates of school dropout in the race during this period.
Keys words: students, satisfaction, academic performance, school dropout.

1. Introducción

En las últimas décadas en México se han impulsado y diversificado los sistemas de evaluación en el ámbito escolar dirigidos al estudio de tres agentes: los docentes, los alumnos y la infraestructura con la que cuentan las instituciones para llevar a cabo sus funciones. En los docentes las evaluaciones se han centrado en aspectos como el perfil profesional, grado de habilitación académica, producción científica y, su trabajo en el aula. En los alumnos existe la tradición por evaluar el grado de apropiación de los saberes y conocimientos, las situaciones que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero de manera muy escasa se ha investigado sobre las aspiraciones, motivaciones y expectativas que tienen hacia el estudio, el programa educativo que cursan (Guerrero 2007; Guzmán y Saucedo 2007) y, la calidad del servicio que les proporcionan las instituciones educativas en los que están matriculados. En cuanto a la infraestructura, organismos internacionales como el Banco Mundial (2003) y, en el ámbito nacional los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIIES) y el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), incluyen en la evaluación la dimensión de infraestructura con que cuentan las universidades reconociendo que su presencia o carencia condiciona la calidad de la educación que se otorga a los alumnos. En este trabajo hacemos hincapié en la evaluación a la gestión y desempeño de un programa educativo universitario desde la opinión de los alumnos como agentes que reciben el servicio educativo, con lo anterior, reconocemos la importancia de otorgar al alumno un papel protagónico en los sistemas de evaluación de su institución (Sánchez, 2004).

Planteamiento del problema.

El Programa Educativo (PE) de la Licenciatura en Ciencias Empresariales (LCE) se caracteriza por una elevada tasa de deserción, a la fecha se han recibido a siete generaciones de las cuáles las dos primeras ya egresaron (julio 2010 y julio 2011). La primera generación matriculó a 53 alumnos y terminaron 29 lo que representa una tasa de deserción del 45%, la segunda generación presentó una tasa de deserción del 48% y, a la fecha la tercera, cuarta, quinta y sexta generación presentan una tasa de deserción del 40, 42, 45 y 43%, respectivamente. Las altas tasas de deserción durante los dos primeros años originan una pérdida en promedio de casi la mitad de la matrícula. La situación antes descrita muestra la urgente necesidad de investigar cuáles son las causas que están originado esas elevadas tasas de deserción, pero no desde la óptica institucional sino desde la percepción de los alumnos pues al ser los principales usuarios del servicio educativo están en la mejor posición para describir las situaciones que han originado la problemática y pueden evaluar el grado de satisfacción de sus expectativas en las dimensiones académicas e institucionales, a través de lo cual se obtendrá información que permitirán a las autoridades de la institución tomar decisiones acertadas para superar la problemática descrita.

Justificación

La investigación resulta pertinente por dos razones: a) es necesario que la institución y la jefatura de carrera conozcan las necesidades, preferencia y expectativas a largo plazo de los alumnos que cursan la LCE a fin de obtener información útil para planear e implementar acciones tendientes a la satisfacción de dichas expectativas y, b) el alto nivel de deserción estudiantil quizás sea producto de

que la institución, en particular la jefatura de carrera no ha evaluado el nivel de satisfacción de las expectativas que tienen los alumnos acerca de la institución, la organización académica y administrativa del programa educativo, la calidad de la docencia y, la organización y uso que hacen los alumnos de los servicios de apoyo ofrecidos para facilitar el proceso de aprendizaje; ante la situación descrita el trabajo persiguió los siguientes objetivos.

Objetivo general

Identificar y evaluar las expectativas de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Empresariales respecto a la carrera que cursan y de los servicios educativos que reciben.

Objetivos específicos

1. Conocer las expectativas que tienen los alumnos de la Licenciatura en Ciencias Empresariales.
2. Evaluar la calidad de los servicios educativos que reciben los alumnos de la Licenciatura en Ciencias Empresariales, a partir del nivel de satisfacción de sus expectativas.
3. Identificar áreas críticas que necesitan mejorar en el Programa Educativo de Ciencias Empresariales, para proporcionar un servicio educativo que responda a las expectativas de los alumnos.

2. Marco teórico

¿De qué hablamos cuando hablamos de expectativas estudiantiles?

En términos generales la expectativa es la probalidad de que cierto comportamiento o nivel de esfuerzo posibilite alcanzar un determinado nivel de

ejecución, es la creencia de que ese nivel de esfuerzo permitirá la consecusión de los resultados (Varo, 1994). Por su parte Fernández (1993), menciona que las expectativas son estimaciones que se hacen sobre las probabilidades de alcanzar con un esfuerzo determinado unos rendimientos concretos. En situaciones de incertidumbre, la expectativa es aquello que se considera más probable que suceda. Según la teoría de las expectativas de Vroom (citado por Fernández, 1993), la conducta del individuo está condicionada por las expectativas que tiene respecto a lo que sucederá en el futuro, es decir, asocia sus actos con resultados concretos, así los resultados obtenidos pueden generar sentimientos de satisfacción/insatisfacción, por lo que el individuo tiene unas expectativas con respecto a los resultados antes de adoptar una determinada conducta y, la persona selecciona aquel comportamiento cuyos resultados le proporcionan un mayor nivel de satisfacción según sus expectativas. En cuanto a las expectativas en el ámbito escolar, puntualmente en la evaluación de la docencia universitaria Burón (1995), menciona que el alumno es un "profeta" del desempeño del profesor y que para que se desarrolle la profecía tienen que presentarse tres etapas: la formación de las expectativas estudiantiles, establecimiento de los mecanismos (recursos físicos o intelectuales) para que las expectativas se realicen y, nivel de cumplimiento o alcance (positiva o negativa) de las expectativas. Lo anterior deja claro que un recurso que ayuda a comprender la gestión y el funcionamiento interno de las universidades, es tomar en cuenta la mirada del principal usuario: el estudiante (Villalobos et al, 2010).

Las expectativas estudiantiles y la calidad de los servicios educativos

Derivado del impulso de los sistemas de evaluación externa en las instituciones educativas, las investigaciones sobre el grado de influencia de los expectativas estudiantiles sobre el desempeño del profesorado y del proceso de enseñanza-aprendizaje va en incremento pues se le considera un consumidor o cliente directo de la educación (Lepeley, 2007). Ante tal hecho es necesario dejar atrás el paradigma en el cual la institución y sus departamentos desde dentro dicten lo que el alumno necesita y espera de la educación, paradigma que ha llevado a la exclusión de algunas necesidades y expectativas importantes para los alumnos (Hayes, 2006). Este enfoque debe cambiar comulgando con la idea de que las expectativas se toman de fuera y que son un sustrato para la mejora de los servicios educativos. Hay que reconocer que una buena gestión de la calidad de la educación debe estar sustentada en un conocimiento amplio de las expectativas, características, necesidades y demandas de los alumnos (Sánchez, 2004), por ello las interrogantes básicas que deben responder las instituciones educativas para satisfacer las expectativas de los alumnos según Lepeley (2007: 36), son:

> ¿Quiénes son mis alumnos?, ¿de dónde vienen?, ¿qué razón los hace preferir mis servicios sobre otros?, ¿existen alternativas para el servicio que yo les ofrezco?, ¿qué beneficios obtienen mis alumnos de la educación que yo les ofrezco en relación con otras alternativas? y, ¿en qué medida cumplo con satisfacer la necesidad de mis alumnos de facilitarles información y conocimientos útiles para que puedan avanzar en la vida?

De allí la importancia de incorporar lineas de investigación que permitan estudiar, conocer y valorar las percepciones, opiniones y expectativas que tienen los estudiantes del servicio educativo que reciben (Román, 2010). Desde la década de los ochenta del siglo pasado el estudio de las expectativas adoptó un modelo empresarial conocido como satisfacción del cliente y/o evaluación de la calidad en el

servicio; pues se entiende que las universidades son organizaciones que prestan servicios intangibles, además su proceso de elaboración es complejo que se entenderá de calidad cuando sea capaz de satisfacer las necesidades y expectativas de los clientes, a su juicio, estudiantes, empleadores y la totalidad de los agentes sociales, sobre todo aquellos que se ocupan y preocupan por un proyecto de futuro social, científico y económico (Cádiz et al, 2009). En resumen, para mejorar la calidad de la enseñanza universitaria, el conocer las percepciones y expectativas que tienen los estudiantes universitarios ayuda a promover un cambio en las estructuras y prácticas pedagógicas de la enseñanza superior, por lo cual es importante que las instituciones educativas definan su calidad a través de lo que perciben sus estudiantes y de las expectativas que tienen (Sander, 2005).

Expectativas estudiantiles y la deserción escolar

Algunos teóricos concluyen que las expectativas estudiantiles no cambian a través del tiempo (Hill, 1995), otros afirman que las experiencias de los estudiantes durante su tránsito por la institución modifican sus expectativas (Bouilding et al, 1993), pues una vez matriculados se producen frustraciones originadas por una falta de verdadera información, lo que lleva a la deserción escolar por el bajo nivel de cumplimiento de las falsas expectativas que el estudiante se había creado hacia la carrera o la institución (Maceira, Martín y Terry; 1999). Arroyo (2010), considera que el fenómeno de la deserción se sustenta en el concepto de *anomía* de Durkheim, es decir, la falta de integración del individuo con el contexto, ya sea este último social, económico, cultural u organizacional. Las situaciones que dan lugar a la deserción son muy diversas, sin embargo, correlacionando las expectativas estudiantiles y los

niveles de deserción es posible identificar tres periodos de deserción de los cuáles los dos primeros son críticos. El primer periodo ocurre cuando el estudiante tiene su primer contacto con la institución y en la cual se forman las primeras impresiones sobre las características de la universidad (Belanger et al, 2002), en este periodo la falta de información adecuada y veraz de la institución hacia el estudiante puede conducir a una deserción precoz; el segundo periodo se presenta durante los primeros semestres como resultado de que los alumnos no logran una buena adaptación, en este periodo la formación de expectativas equivocadas sobre las condiciones de vida académica y estudiantil en el medio universitario pueden conducir a decepciones que lleven a la deserción temprana (Tinto, 1989). En esta etapa la deserción es producto del desequilibrio entre las necesidades actuales del alumno y los satisfactores del medio universitario, una discrepancia entre las expectativas y los logros de los alumnos.

Evaluación de expectativas estudiantiles

Las expectativas llevan implícita la subjetividad de los sujetos por lo que se debate si su evaluación debe ser cualitativa o cuantitativa. Al revisar la literatura se encontró que los instrumentos más utilizados para evaluar las expectativas estudiantiles bajo el enfoque de la calidad en el servicio (cuantitativos), son el uso de escalas, cuestionarios y entrevistas semiestructuradas. Pichardo et al (2007), mencionan que en los trabajos más representativos sobre el tema se aplicaron instrumentos como la Escala *Multiple-Item Scale for Measuring Customer Perceptions of Service Quality* (SERVQUAL), para medir la calidad en el servicio en dos dimensiones: las expectativas del servicio y las percepciones reales de este. El

cuestionario *University Student´s Expectations of Teaching* (USET), que evaluó las expectativas estudiantiles en aspectos del trabajo docente como los métodos de enseñanza, de evaluación y las cualidades del profesorado y, el *Instructions Preferent Questionnaire* (IPQ), que estudió las expectativas de los estudiantes sobre los métodos de enseñanza de los profesores. Investigaciones alternas a la teoria de la calidad en el servicio (cualitativas), han hecho importantes contribuciones para conocer y comprender las expectativas estudiantiles, McDowell y McDowell (1986), encontraron que la variable sexo influye en las expectativas de los universitarios pues las alumnas tienen expectativas más elevadas que sus compañeros en cuanto a la amabilidad del profesorado, que el profesorado sea atento, sea sensible, se interese en el alumnado y, establezca relaciones interpersonales más cercanos con los estudiantes; Smith et al (1994), encontró que las alumnas son más sensible a las características personales del profesorado y que los alumnos esperan más sobre los conocimientos y el sentido del humor del profesor. Para Villalobos et al (2010), las expectativas de los estudiantes difiere según el sexo y el grado escolar que cursan. Las mujeres presentan expectativas más altas en variables tales como la docencia en general, la adecuación del proceso educativo y, en los beneficios de la propia participación en el proceso educativo y; tanto hombres como mujeres de nivel posgrado presentan expectativas más elevadas que sus compañeros que cursan el nivel de pregrado. Por áreas de formación se encontró que los estudiantes de áreas científicas y tecnológicas tienen expectativas más altas por la utilización de laboratorios, talleres y aulas informáticas, mientras que los de áreas de empresas valoran más el desarrollo de competencias mentales (Fernández et al, 2010). El análisis de los trabajos efectuados a la fecha, sean de índole cuanti o cualitativos

muestran una influencia marcada e importante de las características del contexto y de las características individuales en las expectativas de los estudiantes, por lo que es necesario que en el estudio y/o evaluación del nivel de cumplimiento de las expectativas se incluya el análisis y estudio de las diferencias contextuales e individuales a fin de lograr un entendimiento más completo del objeto de estudio (De la fuente et al, 2004).

3. Metodología empleada

La investigación fue exploratoria descriptiva con un enfoque cuali-cuantitativo, para la parte cualitativa se utilizó la perspectiva teórico-metodológica de las representaciones sociales pues en "el estudio de las opiniones[...], esta perspectiva adquiere cada día mayor relevancia dentro de las ciencias sociales" (Flores 2005:9), y es útil para poder acceder a las formas subjetivadas de creencias, valores y prácticas de las personas (Gutiérrez y Campos, 2008).

En el estudio participaron todos los alumnos inscritos en la Licenciatura en Ciencias Empresariales en el periodo de marzo a julio del año 2011, cuya composición por semestres y por sexo se muestran en la tabla 3.

Tabla 3.
Distribución por semestre y sexo de los alumnos participantes.

Semestre	**Sexo**		**Total**
	Hombre	**Mujer**	
Segundo	8	21	29
Cuarto	5	21	26
Sexto	8	10	18
Octavo	4	9	13
Décimo	4	16	20
Total	29	77	106

Fuente: Elaboración propia

La investigación se desarrolló en dos momentos iniciando con el trabajo de caracter cualitativo para concluir con el de naturaleza cuantitativa. Para la etapa cualitativa se solicitó a una muestra de 55 alumnos (20 hombres y 35 mujeres), que respondieran de manera escrita lo más ampliamente posible a la pregunta: *¿En qué medida se han cumplido sus expectativas estudiantiles durante el tiempo que llevas en la universidad?*, con el fin de detectar los datos adecuados y las líneas de relación entre la información (Álvarez-Gayou 2007). Para el análisis de la pregunta se transcribieron fielmente los comentarios a fin de efectuar un análisis de contenido y explorar las expectativas de los estudiantes. Finalizado el tratamiento de la información cualitativa fue posible identificar las variables que después integraron los apartados del cuestionario que se diseñó y aplicó a todos los alumnos del programa educativo. Para tratar la información cuantitativa se utilizó el *software* estadístico SPSS obteniendo algunos estadísticos descriptivos y efectuando análisis comparativos mediante el ANOVA. Se efectuó el cruce de los resultados cualitativos y cuantitativos resultando de gran utilidad para comprender e interpretar las expectativas de los estudiantes.

4. Resultados

4.1. Caracterización de los alumnos participantes.

Para comprender las expectativas de los estudiantes a continuación se presentan algunos rasgos personales y socioeconómicos que son de utilidad. Su edad promedio es de 20.68 años; para los ingresos familiares mensuales se segmentaron los datos pues se presentaron valores atípicos, la media fue de $3,831.68 para el primer segmento de 91 alumnos y de $21,636.00 para el segundo

segmento de 15 alumnos que proceden de estratos de clase media alta. El 7% de los jefes de familia (padre y/o madre) de los alumnos tiene escolaridad (no sabe leer ni escribir), el 66% tiene estudios básicos (primaria incompleta–secundaria completa), el 14% tiene estudios que oscilan entre el bachillerato incompleto a concluído, el 3% presenta estudios de normal incompleta–completa, el 9% tiene estudios de licenciatura y sólo el 1% posee estudios de posgrado. La escasa escolaridad de los jefes de familia condiciona su tipo de ocupación pues el 20% son jornaleros agrícolas, el 54% son empleados no profesionales o trabajadores manuales no calificados y, en escasamente se dedican a trabajos profesionales que van desde ser jefe de sección/área a gerente/director (12%), proporción que corresponde al segmento que tiene ingresos mensuales promedios de $21,636.00.

4.2. Análisis de información cualitativa

La información obtenida de la pregunta *¿En qué medida se han cumplido sus expectativas estudiantiles durante el tiempo que llevas en la universidad?*, fue analizada buscando identificar tanto los contenidos como la construcción de las representaciones sociales de los alumnos. Del análisis surgieron cuatro categorías: expectativas sobre el desempeño de los profesores, sobre la universidad como institución, sobre los servicios de apoyo y, sobre el programa educativo (carrera), cada una con sus respectivos contenidos (ver tabla 4).

Tabla 4.
Categorías obtenidas según el análisis de contenido.

Contenidos	Menciones		Porcentajes
	Favorables (+)	Desfavorables (-)	
Categoría 1: Expectativas sobre el trabajo de los profesores.			
Didáctica	8	29	44.00%
Experiencia profesional	12	2	17.00%
Relación profesor-alumno	1	9	12.00%
Actividades extraclases	0	8	9.50%
Evaluación	0	7	8.00%
Actualización	0	4	5.00%
Asesorías	0	3	3.40%
Tipo de enseñanza	0	1	1.10%
Gran total	21	63	100.00%
Categoría 2: Expectativas sobre la universidad (institución).			
Prestigio	10	0	36.00%
Identificación con la universidad	3	0	11.00%
Sistema de trabajo	0	7	25.00%
Dirección	0	4	14.00%
Viajes de prácticas	0	2	7.00%
Actividades deportivas/recreativas	0	2	7.00%
Gran total	13	15	100.00%
Categoría 3: Expectativas sobre los servicios de apoyo.			
Servicios escolares	0	9	29.00%
Biblioteca	0	8	26.00%
Salas de cómputo	0	4	14.00%
Aulas	0	3	10.00%
Instalaciones deportivas	0	2	6.00%
Servicios de fotocopiado	0	2	6.00%
Cafetería	0	2	6.00%
Sanitarios	0	1	3.00%
Gran total	0	31	100.00%
Categoría 4: Expectativas sobre el Programa Educativo.			
Plan de estudios	10	11	40.00%
Prácticas en salas y talleres escolares	1	10	21.00%
Viajes de práctivas a empresas	0	6	12.00%
Foros/congresos	0	5	9.00%
Atención del responsable del PE	0	5	9.00%
Emprendurismo	1	4	8.00%
Gran total	12	41	100.00%

Fuente: elaboración propia según datos obtenidos en la investigación.

Por razones de espacio analizamos brevemente las cuatro categorías iniciando su análisis desde el paradigma cualitativo y finalizamos con el análisis cuantitativo.

Categoría 1: Expectativas sobre el trabajo de los profesores.

La tabla 4 muestra que el trabajo de los profesores no satisface las expectativas de los estudiantes, de los ocho contenidos que integran esta categoría el 73% se concentra en los aspectos de didáctica, experiencia profesional y, relación profesor alumno, mismos que interpretamos utilizando fragmentos de los comentarios de los alumnos.

Didáctica: resulta de interés que en el 44% de los casos las expectativas de los alumnos sobre el trabajo de los docentes se ubique en el aspecto de didáctica y que en su mayoría sean de naturaleza negativa, para los alumnos los profesores no desarrollan de manera eficaz una sesión de clases pues afirman que:

> Pocos profesores de nuestra carrera son buenos,...pareciera que la mayoría solo vienen a cubrir un horario.(Alumno 51, 4 semestre).
>
> En cuanto a profesores que imparten materias de CE, son pocos los que se defienden y que sus enseñanzas son buenas. (Alumno 53, 4 semestre).
>
> El trabajo de los maestros deja mucho que desear porque no se trabaja como debe ser, el profesor no se sabe explicar y no espera a que todos entendamos..., algunos maestros necesitan especializarse más en las materias que enseñan porque no saben enseñar. (Alumno 54, 4 semestre).
>
> No todo [profesor] que tiene Doctorado es un doctor, analicen a todos los maestros para ver si su clase es lo que dice su titulo. (Alumno 14, 10 semestre).
>
> Me gustaría que se evaluara el desempeño de los profesores en el aula, porque algunos son buenos investigadores y malos docentes, en este caso sus técnicas de enseñanza son un poco deficientes. (Alumno 20, 10 semestre).

Una alta proporción de expectativas desfavorables se ubican en los docentes de las materias de contabilidad y su falta de experiencia en docencia es evidente improvisando en muchas ocasiones su trabajo según comentaron los alumnos:

> Hay un maestro... que imparte la materia de contabilidad de costos que se dedica a exponer la materia (leyendo diapositivas) no explica el tema, cuando nosotros le decimos que nos explique el tema lo único que dice es "saquen el libro de contabilidad de costos y pónganse a estudiar". (Alumno 57, 4 semestre).
>
> Existe uno que otro profesor que no imparte muy bien la materia de contabilidad de costos ya que la mayoría de las clases los alumnos son los que preparan las clases con exposiciones y no es una buena forma de enseñanza ya que el profesor es el que

tiene que preparar la clase. Además de aclarar dudas acerca de los temas en que haya mayor dificultad. (Alumno 58, 4 semestre).

En la contratación de los maestros... importante poner más atención en el perfil. Porque puede contar con una maestría, pero no cuenta con las habilidades necesarias para dar clases y esto afecta en nuestro aprendizaje,... de los profesores existentes algunos solo dan los temas y nos piden hacer presentaciones y no apoyan. (Alumno 34, 6 semestre).

En el caso de un maestro en especifico, no estoy de acuerdo con que al llegar al salón compare sus resultados con los de los alumnos para certificar que él lo realizó correctamente, además debe preparar su clase con anterioridad. (Alumno 2, 8 semestre).

A medida que los alumnos avanzan en los semestres sus expectativas se modifican "aceptando o resignándose" a la situación (Bouilding et al, 1993), pues los comentarios de los que cursan los últimos semestres no son tan fuertes como las de aquellos con menor tiempo de permanecer en la universidad:

Considero que la plantilla de maestros debe mejorarse pues algunos no están actualizados en algunos temas. (Alumno 6, 10 semestre).

En algunos profesores aunque son muy buenos poseen conocimientos que requieren una constante actualización. (Alumno 15, 10 semestre).

Experiencia profesional: para que el docente universitario transmita conocimientos técnicos es importante que posea experiencia profesional o laboral en la materia que atiende. La mayoría de los alumnos presentan expectativas son favorables pues consideran que los docentes tienen conocimientos amplios en sus disciplinas, no obstante, una vez más señalan que carecen de formación didáctica-pedagógica para poder transmitir en las aulas dichos conocimientos técnicos:

Existen ...profesores que si tienen el conocimiento previo para impartir sus clases pero no pueden transmitirlo de forma adecuada a sus alumnos, porque recalco, el profesor si tiene preparación pero no sabe enseñar.(Alumno 40, 4 semestre)

La mayoría de los profesores son muy buenos y calificados en su área, con sus excepciones, pero en general son muy buenos. (Alumno 52, 4 semestre)

Muchos profesores tienen los conocimientos suficientes o bastos para ser considerados buenos profesores, sin embargo no es suficiente para que los alumnos podamos adquirir dichos conocimientos. Deberían prepararse para ser buenos profesores y no solo adquirir conocimientos, que quedan sin importancia si no los pueden transmitir. (Alumno 37, 6 semestre)

Relación profesor-alumno: en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el vínculo que facilita el proceso de comunicación entre los agentes involucrados. Los estudiantes afirman que sus expectativas no se cumplen pues existe una relación caracterizada por el autoritarismo y falta de respeto hacia sus opiniones; el nivel de preparación de los profesores (maestría y doctorado) y su procedencia (la mayoría se formó y procede de otros estados) representan un obstáculo para una buena relación:

> Queremos maestros que den su clase seria, sin faltar al respeto y escuchar sobre todo, aunque nuestra opinión fuera insignificante. (Alumno 39, 4 semestre).
>
> Que [los profesores], no se sientan "seres sobrenaturales" y nos quieran hacer menos por su grado de estudios o por sus orígenes. Que no sean groseros al responder las dudas a sus alumnos. (Alumno 59, 4 semestre).
>
> He llegado a pensar que los maestros con su grado de estudio alto, pueden llegar a subestimar a sus alumnos). (Alumno 64, 4 semestre).

En la forma de evaluación los alumnos afirman que existe favoritismo para algunos aunado al maltrato de los profesores por situaciones familiares que trascienden hacia su labor en las aulas, deteriorando la relación profesor-alumno:

> En el trabajo de los maestros, algunos no son muy objetivos en su forma de calificar para con algunos alumnos. Siento que les dan preferencia a alumnos que simpatizan con ellos y a otros como que se les excluye y surge como una indiferencia por parte del maestro o simplemente se porta a la defensiva con el alumno. (Alumno 3, 8 semestre).
>
> Otros profesores traen sus problemas a los salones desquitándose con los alumnos. Sobre todo si tienen [problemas con] su pareja [que trabaja] en la institución. (Alumno 56, 4 semestre).

Categoría 2: Expectativas sobre la universidad (institución).

La tabla 4 muestra que las expectativas de los alumnos hacia la universidad se segmentan en dos grupos muy diferenciados pues de los seis contenidos que integran esta categoría, el 47% se concentra en dos aspectos: prestigio e, identificación con la universidad, evaluados de manera favorable y, el 53% agrupa a cuatro aspectos evaluados en su totalidad de manera desfavorable.

Prestigio e identificación con la universidad: la identificación del individuo con la organización contribuye a su adherencia o permanencia en ésta, en el caso que nos ocupa los alumnos muestran niveles altos de satisfacción de sus expectativas por el prestigio de la institución sintiéndose identificados con ella:

> Consideró que esta universidad es bastante buena, toman en cuenta que los profesores están muy bien preparados para desempeñarse en el área que les sea asignada. (Alumno 40, 4 semestre).
>
> La universidad tiene un gran nivel académico con la de otras universidades de la zona. La universidad da apoyos económicos a alumnos que tienen un nivel socioeconómico bajo y así ayudarles a seguir con sus sueños de estudiar y superación, en pocas palabras esta escuela es una CHINGONA y las demás son basura. (Alumno 49, 4 semestre).
>
> Porque es una institución muy seria y comprometida con la enseñanza del alumno. (Alumno 23, 6 semestre).
>
> Si tuviera que elegir nuevamente la institución para estudiar la Licenciatura, si la elegiría porque prefiero estar en la UNPA que estar estudiando en el Tecnológico, por ejemplo. (Alumno 36, 6 semestre).

Sistema de trabajo: no obstante la identificación con la institución y la satisfacción por el prestigio de la universidad, los alumnos tienen niveles bajos de satisfacción en algunos aspectos en que opera el sistema universitario, entre los comentarios más representativos se encontraron los siguientes:

> El sistema está bien, el horario no parece del todo correcto, porque nos limitan a seguir haciendo otras actividades y mas que algunas veces el horario es muy largo pero no te mantienen con actividades en ese horario, si van a poner un horario así que lo pongan bien y si no que lo reduzcan. (Alumno 60, 4 semestre).
>
> El sistema es mucho muy rígido y los alumnos de alguna manera nos desanimamos de estar aquí. Primero que nada el horario, y nos sentimos como en un reclusorio!!. No tenemos libertad de nada. No se ocupan de nosotros como personas, sino como cualquier cosa. (Alumno 22, 6 semestre).
>
> El grado de presión que ejercen sobre nosotros para que estemos pegados a un libro es tal que muchos alumnos nos sentimos hostigados, independientemente del promedio que llevemos tengo compañeros que tienen un buen promedio y ya no soportan el estrés que tienen por estudiar en la UNPA. (Alumno 38, 6 semestre).

Dirección: los alumnos perciben que los responsables de la institución favorecen a los alumnos de otras carreras y, que muestran preferencias hacia el trabajo de un grupo de profesores del área de ciencias empresariales:

> La universidad tiene todos los recursos para ser excelente. La universidad debe apoyar más a los viajes de prácticas, a nuestra carrera y no tener preferencias por otras áreas. (Alumno 63, 4 semestre).
>
> Tienen un buen sistema pero no escuchan las necesidades que tenemos como alumnos [de CE] dentro de la universidad. (Alumno 48, 4 semestre).
>
> Por otro lado creo que la escuela está regida por un solo bando, ya sea izquierda o derecha, el chiste es que hay favoritismo hacia [un grupo de] profesores.(Alumno 53, 4 semestre).

Categoría 3: Expectativas sobre los servicios de apoyo.

En la tabla 4 se observa que todos los contenidos de esta categoría fueron evaluados de manera desfavorable, particularmente los servicios que brinda el departamento de servicios escolares, biblioteca, salas de cómputo y equipamiento de aulas. Los comentarios de los alumnos van en el sentido de mejorar dichos servicios de apoyo pues actualmente no satisfacen del todo a sus expectativas.

Servicios escolares: en esta área los servicios de apoyo a los alumnos son el registro de matrícula, gestión de becas, credencialización, constancias y certificación de estudios, etc; sin embargo esta área no contribuye para la satisfacción de expectativas de los alumnos pues éstos afirman que:

> Se necesita mejorar el servicio hacia los alumnos por parte de servicios escolares. (Alumno 63, 4 semestre).
>
> Que los de servicios escolares sean más flexibles para llevar a cabo la documentación como prácticas, servicio social, etc. (Alumno 1, 10 semestre).
>
> En el área de servicios escolares es muy mala su atención, porque las secretarias nunca pueden hacer nada si no está la Lic. Yesenia. (Alumno 12, 10 semestre).
>
> Que hagan una revisión exhaustiva al departamento de servicios escolares que es el departamento que brinda los peores servicios. (Alumno 13, 10 semestre)

Biblioteca: Los alumnos recomiendan mejorar el tipo de mobiliario, distribución de espacios y mejorar y actualizar el acervo para satisfacer las necesidades del PE.

> Que en biblioteca haya un espacio establecido para poder realizar trabajos en equipos. (Alumno 43, 4 semestre).
>
> No existe suficiente material en la biblioteca para los alumnos de CE. (Alumno 3, 10 semestre).
>
> Deben mejorar el servicio a los alumnos,... así como actualizar la bibliografía que hay en biblioteca. (Alumno 6, 10 semestre).

Salas de cómputo y, aulas: Ante el incremento de la matrícula en PE recientemente ofertados, los alumnos opinan que es necesario incrementar los espacios físicos a fin de que puedan hacer uso eficaz de los mismos y se quejan de la carencia de aulas para sus necesidades académicas:

> La institución ofertó varias carreras pero su infraestructura es carente, hay mucha demanda de alumnos y no existen suficientes aulas, equipo de cómputo, libros, lugares en biblioteca, áreas para comer, etc..(Alumno 51, 4 semestre).
>
> Si la universidad no tiene presupuesto para infraestructura y ese tipo de cosas, pues simplemente que no aprueben la apertura de otras carreras, porque más que un beneficio es algo que afecta a otros, no hay dinero, por la importancia que se le da a las nuevas carreras. Si no hay salones suficientes que simplemente no acepten más personas y no abran más carreras...Eso afecta nuestras expectativas de la universidad, yo al menos no le daría buena promoción fuera con otras personas. (Alumno 21, 6 semestre)

Categoría 4: Expectativas sobre el Programa Educativo (carrera).

La tabla 4 muestra las expectativas de los alumnos hacia la organización académica y administrativa del Programa Educativo de Ciencias Empresariales, se observa que en esta categoría el 73% de las expectativas de los estudiantes se concentran en tres contenidos: plan de estudios, desarrollo de prácticas y viajes de prácticas.

Plan de estudios: las expectativas de los alumnos hacia el plan de estudios son favorables, afirman que les proporciona elementos técnicos y conocimientos acordes con su carrera, no obstante, coinciden en señalar que es necesario hacer algunos ajustes en el sentido de:

> En [el plan de estudios de] la carrera creo que deberían profundizar más en las áreas principales de la carrera como finanzas, contabilidad, administración, mercadotecnia.(Alumno 52, 4 semestre)
>
> La carrera y asignaturas que se imparten en esta institución son realmente interesantes, sin embargo, considero que debería existir mayor práctica de estos temas y no ser tan teórico porque en muchas ocasiones esto hace perder el interés y sentido de los temas. (Alumno 32, 6 semestre)

Prácticas en salas y talleres y, viajes de prácticas a empresas: generalmente los alumnos presentan niveles bajos de satisfacción de expectativas en la forma en la que se desarrollan los contenidos de las asignaturas, se quejan de recibir una formación que privilegia la formación teórica y no la práctica como se esperaría según el tipo de carrera que cursan:

> Al inicio de mi carrera en la Universidad del Papaloapan imaginé mi vida estudiantil en esta institución muy diferente. Pensé que dejaría las clases teóricas, serían muy pocas, pensé que pondríamos en práctica nuestros conocimientos, pues la vida laboral es muy diferente a lo que se ve en el aula de clases; sin embargo, la UNPA no cumplió mis expectativas. De las clases que he llevado hasta ahora, alrededor del 80% son teóricas, en mi perspectiva el conocimiento teórico se retiene un momento, pero si no queda la experiencia real en la aplicación de esa teoría, esta se vuelve obsoleta y se tiende a olvidar. Y entonces me pregunto ¿de qué sirve saber cómo se hace determinada actividad, si al momento de llevarla a cabo no podrás hacerla? (Alumno 35, 6 semestre)
>
> La carrera es muy teórica, debería ser mas practico. No hay viajes de estudios, y está [contemplado] en el plan de estudios. (Alumno 33, 6 semestre)
>
> La carrera está muy bien, pero al plan de estudios le falta incluir materias nuevas y actualizadas, implementar software administrativos nuevos y más practicas de campo, así como visitas continuas a empresas importantes. (Alumno 15, 10 semestre)
>
> Me gustaría así mismo que se realizaran mayores viajes de práctica para ampliar el panorama y visión que se tiene en un salón de clases. (Alumno 32, 6 semestre).

Foros/congresos: este aspecto poco contribuye a la satisfacción de las expectativas estudiantiles pues en muchos casos los alumnos comentan que:

> [Hay que] darle la importancia por igual a las carreras, en especial a empresariales, prestar atención en cuestiones prácticas, cursos, talleres, conferencias.(Alumno 28, 6 semestre)
>
> Faltan foros así como hacer seminarios y conferencias con especialistas externos. (Alumno 15, 10 semestre)

Atención del responsable del PE: los alumnos afirman que han externado sus necesidades a la jefatura de carrera, pero no han recibido respuestas concretas para mejorar la situación según lo describen en los siguientes comentarios:

> *No existe apoyo para los estudiantes de ciencias empresariales y el jefe de carrera se encarga sólo de lavar el cerebro de los estudiantes.* (Alumno 8, 8 semestre)
>
> La jefatura de la carrera debería preocuparse por vincular a los estudiantes de la carrera con empresas de la región para proponer proyectos de trabajos que impulsen

el desarrollo del municipio y que de esta forma se puedan aplicar los conocimientos. Que le tomen mayor importancia a la carrera de tal forma que nos involucren en conferencias, seminarios, prácticas. (Alumno 10, 10 semestre)

Siento que la carrera de LCE está siendo muy abandonada en comparación con otras carreras ya que no participamos en investigaciones, publicaciones, entre otras actividades que podrían actualizarnos y desempeñarnos mejor. Realmente la carrera necesita más apoyo. (Alumno 17, 10 semestre)

4.3. Análisis de datos cuantitativos.

Para este apartado se diseñó y aplicó un cuestionario para medir las expectativas de los estudiantes en las cuatro categorías identificadas en la etapa cualitativa. Para el análisis de las variables -excepto la variable expectativas sobre la universidad- se utilizaron los valores medios (media), según las puntuaciones otorgadas por los alumnos. Se obtuvo el puntaje global para cada ítem que integraron a las variables y el puntaje por ítem tomando en cuenta el semestre que cursaban los alumnos. Para identificar diferencias significativas en las expectativas por semestre se obtuvo el ANOVA y los subconjuntos homogéneos según el análisis post hoc de Tukey. A continuación presentamos el análisis cuantitativo de manera breve.

Variable 1: Expectativas sobre el trabajo de los profesores

Los resultados de la tabla 3 corroboran la información cualitativa pues las puntuaciones medias de los aspectos del trabajo docentes tales como la *exposición de temas con claridad y secuencia lógica (3.00), el empleo de diversas técnicas de enseñanza (2.63), evaluación objetiva de las actividades escolares de los alumnos (2.91), utilidad real de los contenidos (prácticas) (2.97) y, el nivel académico de los profesores (2.97),* el nivel de satisfacción de las expectativas de los estudiantes se ubican en el rango de escasamente satisfechos a medianamente satisfechos. Llama la atención que los aspectos *fomentan el trabajo en equipo* (3.55) y *asisten con*

regularidad a clases (3.64) se ubican en el rango de medianamente satisfechos a satisfechos.

Para indagar si el semestre que cursan los alumnos influye en el nivel de satisfacción de sus expectativas se analizaron los valores de la media por semestre (ver tabla 5). Se observa que los alumnos de los primeros semestres de la carrera tienen niveles de satisfacción en sus expectativas más bajos que aquellos que están en el último año de la carrera; por ejemplo, en el cuarto semestre siete de los 17 items de la variable resultaron con los valores medios más bajos y no se encontraron valores medios altos, en el sexto semestre nueve items obtuvieron valores bajos y no se encontraron niveles altos y, por el contrario en el décimo semestre 10 items obtuvieron valores altos y no se obtuvieron valores medios bajos. Estos resultados concuerdan con los teóricos en el sentido de que a medida que transcurre el tiempo, las expectativas de los alumnos se modifican (Bouilding et al, 1993); nosotros suponemos que dichas modificaciones consisten en que el estudiante tiende a "acostumbrarse o resignarse" sobre la forma de trabajo de los docentes, situación que se ve influenciada por aspectos socioeconómicos, socioculturales, entre otras, que se constituyen en vetas importantes para investigaciones futuras. Para comprobar la existencia de diferencias significativas en las expectativas según el semestre que cursan, se efectuó la prueba ANOVA. La tabla 5 muestra que cinco de los 17 items resultaron significativos ($p=<0.05$), éstos fueron sometidos a la prueba post hoc de Tukey que se muestran en la tabla 6, confirmándose la influencia del semestre que cursan los alumnos en sus expectativas.

Tabla 5.
Valores medios de los items de la variable trabajo docente por semestre y ANOVA.

Items	Valores medios por semestre					Total	Anova	
	2do.	4to.	6to.	8vo.	10mo.		F	Sig.
Conocimiento amplio de la materia que se imparte	3.69**	3.46	3.67	3.38	3.3*	3.47	1.872	.121
Exponen los temas con claridad expositiva y secuencia lógica	3.34**	2.77*	3.22	3.23	3.10	3.00a	2.331	.061
Atienden fuera de clases	3.55	3.27*	3.39	3.69**	3.42	3.35	.909	.462
Utilizan en las clases una diversidad de técnicas de enseñanza	2.83	2.69	2.39*	2.92**	2.75	2.63a	1.126	.349
Evalúan objetivamente los trabajos escritos, tareas y exámenes	3.24**	2.88	2.61*	3.15	3.2	2.91a	2.468	.049
Motivan a los alumnos para acceder a nuevos conocimientos	3.14	2.77	2.61*	3.46**	3.2	2.86a	2.569	.042***
Fomentan la discusión, participación e investigación en cada tema	3.38	3.00*	3.00	3.46	3.50**	3.16	1.800	.135
Se apoyan en materiales y equipo didáctico (apuntes, PC, softwares, etc.)	3.76**	3.08	2.94*	3.54	3.50	3.17	4.652	.002***
Los temas que enseñan tienen utilidad real	3.45	2.80	2.78*	3.46**	3.35	2.97a	3.650	.008
Respetan los puntos de vista e ideas de los alumnos	3.48	2.88*	3.11	3.62**	3.35	3.09	2.661	.037
Aclaran dudas sobre la materia en clases.	3.76	2.92*	3.61	3.85**	3.45	3.28	6.045	.000***
Asisten con regularidad a clases	3.76	3.58	3.56*	4.00**	3.8	3.64	1.501	.208
Son puntuales	3.17	3.35*	3.65	3.77**	3.35	3.43	2.552	.044
Las clases guardan el equilibrio teoría/practica	2.79	2.62	2.44*	3.15	3.35**	2.80a	2.232	.071
Manifiestan respeto por los alumnos y/o el grupo	3.38	3.35*	3.50	4.00**	3.65	3.48	2.712	.034***
Fomentan el trabajo en equipo	3.48	3.58	3.28*	3.69	3.75**	3.55	1.705	.155
El nivel académico de los profesores debe mejorar	3.24	3.16	2.33*	3.46**	3.3	2.97	4.575	.002***

Escala utilizada:1) Insatisfecho, 2) Escasamente satisfecho, 3) Medianamente satisfecho y, 4) Satisfecho.
*Valor medio más bajo; **Valor medio más alto; a: valores globales medios comprendidos entre 2 y 3.
***Items en donde se encontraron diferencias significativas.

TABLA 6.
Prueba post hoc de Tukey en items con diferencias significativas.

Items	Subconjuntos homogeneos*	Semestre que cursan los alumnos				
		2do.	4to.	6to.	8vo.	10mo.
Motivan a los alumnos para acceder a nuevos conocimientos	Subconjunto 1	3.14	2.77	2.61		3.20
	Subconjunto 2				3.46	
Se apoyan en materiales y equipo didáctico (apuntes, PC, softwares, etc.)	Subconjunto 1		3.08	2.94		3.45
	Subconjunto 2	3.76			3.54	
Aclaran dudas sobre la materia en clases.	Subconjunto 1		2.96			3.45
	Subconjunto 2	3.76		3.61	3.85	
Manifiestan respeto por los alumnos y/o el grupo	Subconjunto 1	3.38	3.35			
	Subconjunto 2			3.50	4.00	3.65
El nivel académico de los profesores debe mejorar	Subconjunto 1			2.33		
	Subconjunto 2	3.24	3.12		3.46	3.30

*Se muestran las medias de los grupos de subconjuntos homogéneos.

Variable 2: Expectativas sobre la universidad como institución.

La información de la tabla 7 confirma los niveles altos de satisfacción de expectativas encontrados en la parte cualitativa, encontrándose tres razones por las cuales se eligió a la universidad para cursar sus estudios de licenciatura: el prestigio de la institución, el bajo costo de inscripción y cuotas y, la cercanía geográfica de la institución a su domicilio; las dos últimas razones se entienden al correlacionarlas con los bajos niveles socioeconómicos de la mayoría de los estudiantes de la carrera. Por otra parte, nótese que la proporción de estudiantes que eligieron a la UNPA como primera opción para cursar sus estudios oscila entre el 27% y el 48% y, a la fecha la proporción que afirman que volverían a elegir a la institución para cursar sus estudios se ha incrementado de manera notable yendo del 39% al 92%, lo que es indicativo del cumplimiento del nivel de expectativas en aspectos como el prestigio de la institución y la identificación del alumno con la misma.

Tabla 7.
Razones para elegir a la universidad para cursar los estudios

Razones de importancia para elegir a la Universidad del Papaloapan para cursar sus estudios	**Semestre**									
	2do.		**4to.**		**6to.**		**8vo.**		**10mo.**	
	Proporción (%)									
El prestigio de la institucion	45		46		33		31		30	
La carrera solo se ofrecia en esta institucion	3		4		-		14		5	
Su cercania geografica a mi domicilio	14		4		-		31		25	
El costo de inscripcion y cuotas	28		27		33		8		30	
Facilidad de ingreso	-		4		7		-		-	
Por consejo de familiares y amigos	10		12		17		8		5	
Por consejo de profesores	-		-		10		8		-	
Otros	-		3		-		-		5	
Total	100.00%		100.00%		100.00%		100.00%		100.00%	
Prioridad para la elección	*Si*	*No*	*Si*	*No*	*Si*	*No*	*Si*	*No*	*Si*	*No*
La Universidad del Papaloapan fue la primera institucion que usted eligio para cursar sus estudios de licenciatura?	48	52	27	73	39	61	31	69	45	55
caso de cursar nuevamente la carrera	83	17	62	38	39	61	92	8	85	15

Variable 3: Expectativas sobre los servicios de apoyo.

Las puntuaciones medias globales y por semestre de los servicios de apoyo (ver tabla 8), muestran un alto grado de coincidencia con los comentarios de la parte cualitativa; nótese que la atención que brinda el departamento de servicios escolares es el que menos cumple las expectativas de los estudiantes siendo evaluado con los valores medios más bajos (2.28) y los comentarios de los alumnos de décimo semestre que son los que han efectuado la mayoría de los trámites le asignan una evaluación de 1.65 calificando al servicio entre malo y regular. Los comentarios acerca de la falta de espacios para desarrollar actividades escolares (trabajo en equipo), escaso material didáctico y el equipamiento de aulas (aulas insuficientes) corroboran los niveles bajos de satisfacción de expectativas encontrados en la parte cualitativa de la investigación.

Tabla 8.
Valores medios de los items de la variable servicios de apoyo por semestre y ANOVA.

Items	Puntuaciones medias por semestre					Total	Anova	
	2do.	4to.	6to.	8vo.	10mo.		F	Sig.
Atencion a las solicitudes de documentacion y registro de los alumnos en Servicios Escolares	2.55**	2.31	2.33	2.54	1.65*	2.28a	3.735	.007***
Atencion de las solicitudes de documentacion y registro de los alumnos en Contabilidad	2.90	2.62*	3.56**	3.31	3.25	3.06	6.260	.000***
Disponibilidad de material bibliografico y hemerografico	2.86**	2.42	2.50	2.85	2.20*	2.57	2.923	.025
Atencion del personal de biblioteca	2.72*	2.85	3.17	3.31	3.50**	3.05	3.388	.012***
Acceso a los servicios de computo	2.93	3.00**	2.67	2.54	2.40*	2.75	2.264	.067
Disponibilidad de material didactico	2.48	2.46	2.67**	2.62	2.20*	2.47a	1.282	.282
Equipamiento de aulas	2.45	2.19	2.06	3.00**	1.90*	2.28a	5.615	.000***
Equipamiento de laboratorios, talleres, etc.	2.38	2.81**	2.39	2.69	2.25*	2.50	2.047	.093
Existencia de espacios para desarrollar sus actividades de estudio	2.55	2.15*	2.33	2.92**	2.40	2.43a	1.421	.232
Limpieza de salones	3.41	3.15	3.33	3.46**	3.10*	3.28	1.318	.268
Limpieza de sanitarios	3.07	2.92	2.78	3.23**	2.75*	2.94	.992	.416
Limpieza de laboratorios	3.17	3.19	3.22	3.46**	2.80*	3.15	1.817	.131

Para los valores medios se utilizó la escala: 1) Malo, 2) Regular, 3) Bueno y, 4) Muy bueno.
*Valor medio más bajo; **Valor medio más alto; a: valores globales medios menores a 3.
***Items en donde se encontraron diferencias significativas

Los resultados de la prueba post hoc de Tukey (ver tabla 9), confirman las diferencias en la satisfacción de las expectativas estudiantiles según el semestre que cursan, los subconjuntos 1 presentan los valores medios más bajos y en su mayoría corresponde a los grupos de los primeros semestres, situación bastante similar con los comentarios vertidos en la parte cualitativa.

Tabla 9.
Prueba post hoc de Tukey en items con diferencias significativas.

Items	Subconjuntos homogeneos*	Semestre que cursan los alumnos				
		2do.	4to.	6to.	8vo.	10mo.
Atención a las solicitudes de documentación y registro de los alumnos en Servicios Escolares	Subconjunto 1		2.31			1.65
	Subconjunto 2	2.55		2.33	2.54	
Atención de las solicitudes de documentación y registro de los alumnos en Contabilidad	Subconjunto 1	2.90	2.62			
	Subconjunto 2			3.56	3.31	3.25
Atención del personal de biblioteca	Subconjunto 1	2.72	2.85			
	Subconjunto 2			3.17	3.31	3.50
Equipamiento de aulas	Subconjunto 1		2.19	2.06		1.9
	Subconjunto 2	2.45			3.00	

*Se muestran las medias de los grupos de subconjuntos homogéneos.

Variable 4: Expectativas sobre el programa educativo (carrera).

Las puntuaciones medias de los aspectos *realización de foros académicos, congresos y talleres* (1.79) y; *estímulo al trabajo de investigación conjunto entre profesores y alumnos* (1.92), evalúan como mala estas actividades (ver tabla 10); estas evaluaciones coinciden con la información cualitativa pues en su mayoría los alumnos comentaron que hacen mucha falta la organización de foros, congresos, seminarios y talleres para fortalecer el aspecto teórico de su formación académica. Los alumnos coinciden en evaluar un bajo desempeño del responsable del programa educativo (2.16), ubicándolo en un desempeño regular, situación similar a los comentarios obtenidos en la parte cualitativa.

Tabla 10.
Valores medios de los items de la variable Programa Educativo por semestre y ANOVA.

Items	Puntuaciones medias por semestre					Total	Anova	
	2do.	4to.	6to.	8vo.	10mo.		F	Sig.
Realizacion de foros academicos de apoyo para los cursos (platicas con especialistas, congresos, talleres, etc.)	2.14	1.77	1.39	2.23**	1.40*	1.79a	4.120	.004***
Estimulo al trabajo de investigacion conjunto entre profesores y alumnos	2.00	2.00	1.61*	2.15**	1.85	1.92a	1.060	.380
Orientacion y conduccion de trabajos o proyectos de practicas en la empresa	2.00	2.12	1.67*	2.54**	2.30	2.09	2.664	.037***
Atencion de la jefatura de la carrera a las necesidades academicas de los alumnos	3.03**	1.65*	1.94	2.08	1.80	2.16	13.635	.000***
Asignacion de profesores al inicio del periodo escolar (semestre)	3.55**	2.65*	3.06	3.08	2.85	3.06	6.219	.000***
Apoyo y orientacion para la realizacion de las practica en la empresa	2.24	2.27	1.61*	2.46	2.50**	2.22	3.142	.018***
Entrega de los programas de las materias a cursar a los alumnos	2.76	2.96	2.72	3.23**	2.50*	2.81	1.566	.189

Para los valores medios se utilizó la escala: 1) Malo, 2) Regular, 3) Bueno y, 4) Muy bueno.
*Valor medio más bajo; **Valor medio más alto; a: valores globales medios menores a 2.
***Items en donde se encontraron diferencias significativas

La tabla 11 confirma la diferencia entre las expectativas de los estudiantes según el semestre que cursan, nótese que el aspecto de *realización de foros*, a excepción de los alumnos de segundo y octavo semestre, fue evaluado en el rango de malo a regular, evaluación similar a los comentarios de la parte cualitativa; el nivel de satisfacción en las expectativas por la *orientación y conducción de trabajos o proyectos de prácticas en empresas* y el *apoyo para la realización de prácticas en la empresa* fueron evaluadas con puntajes más bajos por los alumnos de los tres primeros años de la carrera evidenciándose diferencias significativas con las expectativas de los alumnos de los últimos dos años de la carrera. Un aspecto de interés es que las expectativas de casi todos los alumnos sobre la *atención del responsable de la carrera hacia sus necesidades* son evaluadas entre malas y regulares, sólo los alumnos del primer año de la carrera otorgaron puntuaciones superiores debido quizás al poco tiempo (seis meses) que han estado en la

universidad por lo que todavía no tienen suficientes elementos de juicio para evaluar el desempeño del responsable de la carrera.

Tabla 11.
Prueba post hoc de Tukey en items con diferencias significativas.

Items	Subconjuntos homogeneos*	Semestre que cursan los alumnos				
		2do.	4to.	6to.	8vo.	10mo.
Realización de foros académicos de apoyo para los cursos (platicas con especialistas, congresos, talleres, etc.)	Subconjunto 1		1.77	1.39		1.40
	Subconjunto 2	2.14			2.33	
Orientación y conducción de trabajos o proyectos de prácticas en la empresa	Subconjunto 1	2.00	2.12	1.67		
	Subconjunto 2				2.54	2.30
Atención de la jefatura de la carrera a las necesidades académicas de los alumnos	Subconjunto 1		1.65	1.94	2.08	1.80
	Subconjunto 2	3.03				
Asignación de profesores al inicio del periodo escolar (semestre)	Subconjunto 1		2.65			2.85
	Subconjunto 2	3.55		3.06	3.08	
Apoyo y orientación para la realización de las prácticas en la empresa	Subconjunto 1	2.24	2.27	1.61		
	Subconjunto 2				2.46	2.50

*Se muestran las medias de los grupos de subconjuntos homogéneos.

5. Conclusiones

El análisis de carácter exploratorio llevado a cabo en esta investigación da cuenta desde la voz de los alumnos de la existencia de diversos aspectos que deben atenderse en la gestión del PE de la Licenciatura en Ciencias Empresariales para satisfacer sus expectativas y, muestra lo importante que resulta el tomar en cuenta la opinión de los alumnos para identificar áreas de mejora en la gestión de los programas educativos universitarios.

En el caso concreto que nos ocupó los resultados cualitativos muestran que durante los dos primeros años de permanecer en la escuela los alumnos presentan expectativas altas en la forma de trabajo de los profesores, sobre los servicios de apoyo y, sobre el programa educativo, sin embargo, es necesario hacer mejoras pues son precisamente en estos años donde se presentan niveles más bajos de satisfacción de sus expectativas, situación que bien puede explicar las altas tasas de deserción que se presentan durante este periodo; esta situación disminuye con el

paso del tiempo -cuando lamentablemente se ha perdido casi la mitad de la matrícula-, pues en el último año (quinto), son escasos los alumnos que hacen comentarios con críticas fuertes acerca del escaso cumplimiento de sus expectativas haciendo suponer que los alumnos que permanecen en el PE acaban por "aceptar, acostumbrarse, adaptarse o resignarse" a la forma de trabajo de la institución, del PE y de los docentes (Bouilding et al, 1993).

Los resultados cuantitativos y cualitativos corroboran la necesidad de mejorar el proceso de enseñanza de los profesores, altamente tradicional que no responde a las expectativas de aprendizaje de los alumnos quienes esperan una enseñanza a través de una variedad de técnicas y medios didácticos acordes a las distintas formas en que aprenden (clases prácticas, efectuar proyectos, estudios de casos, uso de *software* contable y administrativo, entre otros). De igual manera es importante poner atención y mejorar la calidad en el servicio del personal del departamento de servicios escolares e incrementar y actualizar el acervo bibliográfico de la carrera. En cuanto a la organización académica y administrativa del programa educativo de Ciencias Empresariales, es necesario mejorar en la gestión de foros, congresos, viajes de prácticas y, efectuar prácticas en salas, laboratorios y talleres escolares, pues no se han alcanzado niveles satisfactorios evidenciándose la urgente necesidad de hacer ajustes en la forma de dirigir el programa educativo.

Referencias bibliográficas

Álvarez-Gayou, J. (2007). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Fundamentos y metodología. México. Paidós.

Arroyo, M. (2010, octubre). *La imagen institucional como determinante de las expectativas de servicio y lealtad en el sector de educación privada*. Ponencia presentada en el XV Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática, UNAM, México.

Banco Mundial. (2003). *Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Retos para la Educación Terciaria*. Washington D.C. Banco Mundial.

Belanger, C., Mount, J. y Wilson, M. (2002). Institutional image and retention. *Education and Management*, 8(3), 217-230

Bouilding, W., Kalra, A., Stelin, R. y Zeithaml, V.A. (1993). A dynamic process model of service quality: from expectations to behavioural intentions. *Journal of Marketing Research*, 30, 7-27.

Burón, J. (1995). Motivación y aprendizaje. Bilbao. Mensajero.

Cádiz, E., Díaz, R., Londoño, F. y Vegas, B. (junio 2009). *Expectativas de Docentes, Estudiantes y Egresados sobre la Calidad del Ingeniero Industrial de la UNEXPO–Caracas*. Ponencia presentada en la Seventh Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology (LACCEI'2009) "Energy and Technology for the Americas: Education, Innovation, Technology and Practice". San Cristóbal, Venezuela.

De la Fuente, J., Justicia, F., Sander P., Cano, F., Martínez, J. M. y Pichardo, M. C. (2004, abril). *Evaluación de la percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje en los alumnos universitarios*. Trabajo presentado en el VII Congreso Europeo de Evaluación Psicológica, Málaga, España.

Fernández, E. (1993). *Introducción a la gestión (Management)*. Universidad Politécnica de Valencia. Valencia.

Fernández, O. R., González, M. L., Fernández, L. N. y Segura, A. J.(2010). Calidad Universitaria: expectativas de los estudiantes recién incorporados. *Revista Nacional de Administración, 1* (2): 17-30

Guerrero, M. (2007). "¿Para qué ir a la escuela? Las actitudes y expectativas de los estudiantes hacia el bachillerato", en GUZMÁN Y SAUCEDO (coords.), *La voz de los estudiantes*. Experiencias en torno a la escuela. México. UNAM-CRIM.

Guzmán, C. y Saucedo, C. (2007). *La voz de los estudiantes*. Experiencias en torno a la escuela. México. UNAM-CRIM.

Hill, F. M. (1995). Managing service quality in higher education: the role of the consumer as primary consumer. *Quality Assurance in Higher Education*, 3 (3), 10-21.

Justicia, F. (1996). El profesor: los procesos de pensamiento. En A. Barca, J.A. González Pienda, R. González Canabach y J. Escoriza (Eds.), *Psicología de la instrucción: componentes contextuales y relaciones del aprendizaje escolar* (vol. 3, pp. 77-99). Barcelona: EUB.

Lepeley, M. (2007). *Gestión y Calidad en Educación*. Un modelo de evaluación. México. Mc Graw Hill.

McDowell, E. E. y McDowell, C. E. (1986, mayo). *A study of high school students' expectations of the teaching style of male, female, English and Science instructors*. Trabajo presentado en Annual Meeting of the International Communication Association. Chicago.

Maceira, J., Martín, E. y Terry, B. (1999). Nivel de vocación por la especialidad de enfermería en los estudiantes de segundo año. *Revista Cubana de Enfermería*, 15 (1), 17-21.

Pichardo, M. C., García Berbén, A. B., De la Fuente, J. y Justicia, F. (2007). El estudio de las expectativas en la universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (1). Recuperado el 21 de febrero de 2012, de http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido-pichardo.html

Román, M. (2010). *La voz ausente de estudiantes y padres en la evaluación del desempeño docente*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). Serie Documentos Nº 49, Santiago de Chile.

Sánchez Casteñeda, A. (2002). *Los retos de la educación superior: hacia una política de estado*, en Salvador Valencia Carmona (coord.), Educación, ciencia y cultura. Memoria del VII Congreso Iberoamericano de Derecho Constitucional. UNAM. pp. 259-276

Sander, P. (2005). La investigación sobre nuestros alumnos, en pro de una mayor eficacia en la enseñanza universitaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 3(1), 113-130.

Smith, S., Medendorp, . L., Ranck, S., Morison, K. y Kopfman, J. (1994). The prototypical features of the ideal professor from the female and male undergraduate perspective: the role of verbal and nonverbal communication. *Journal on Excellence in College Teaching*, 5, 5-22.

Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectivas. *Revista de Educación Superior*. Distrito Federal, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), vol.XVIII, Nº 3.

Varo, J. (1994). *Gestión Estratégica de la Calidad en los Servicios Sanitarios*. Un modelo de gestión hospitalaria. Díaz DeSantos. Madrid.

Villalobos, C. A., Melo, H. Y. y Pérez, V. C. (2010). Percepción y Expectativas de los alumnos universitarios frente al profesor no pedagogo. *Estudios Pedagógicos*, 36 (2), 241-249

CAPÍTULO QUINCE

EXPERIENCIAS ESTUDIANTES UTTAB EN: ESTANCIAS, ESTADÍAS Y VISITAS A EMPRESAS EN TABASCO: ESTUDIO COMPARATIVO 2004-2010

STUDENT EXPERIENCES IN UTTAB: STAYS, AND COMPANY VISITS STAYS IN TABASCO: A COMPARATIVE STUDY 2004-2010

Jesús Hernández del Real[1]
UJAT. División Académica de Informática y Sistemas
jhdr1957@hotmail.com
Lilia Ramos González Blanca[2]
UJAT. División Académica de Ciencias Sociales y Humanidades
azulblanca24@hotmail.com.
Norma Angélica Hernández Gómez[3]
UTTAB. División de Administración y Gestión de Proyectos
angyhg1@hotmail.com

Resumen:

Se presentan resultados de un estudio comparativo realizado en el 2004 (Romero y Narváez, 2005) y replicado en 2010, acerca de las condiciones que viven los egresados de la Universidad Tecnológica de Tabasco (UTTAB) respecto a estancias, estadías y visitas en las empresas. Se demuestra que a pesar de poseer un modelo educativo integrado, 70% práctico y 30% teórico, que les permite ser competitivos, a los estudiantes no se les considera como profesionistas universitarios sino técnicos profesionales, y su remuneración no es acorde a los servicios que prestan en las empresas. El estudio es de corte cuantitativo, analítico-comparativo y para la recolección de datos se empleó un instrumento, un cuestionario estructurado acorde a las categorias relativas a la apreciación que los estudiantes tienen de sus experiencias en las visitas, estadías y estancias que realizan en las empresas. Se concluye que las condiciones para los estudiantes de la UTTAB a 6 años de la primera generación estudiada, muestran cambios significativos en la percepción de los estudiantes respecto a los empleadores y programas de vinculación que les ofrece el programa y se confirma que la Institución no ha realizado esfuerzos necesarios para la dignificación en el mercado laboral de los TSU.

PALABRAS CLAVES: Vinculación, técnicos profesionales, empleadores***.***

ABSTRACT:

We present results of a comparative study in 2004 (Romero and Narvaez, 2005) and replicated in 2010, about the conditions experienced by graduates of the Technological University of Tabasco (UTTAB) for the institutional program stays and visits in companies. We show that despite having an integrated model of education, 70% practical and 30% predicted, allowing them to be competitive in the practice and the highest rating awarded to employers Superior Technical University (TSU), students are not considered as professionals but technical college professionals, therefore, are not paid according to their services in companies. The study is cutting quantitative analytical and comparative data for recollection was used an instrument consisting of a structured questionnaire according to the

categories relating to the assessment that students have of their experiences during the visits, stays and stays performed in companies. We conclude that the conditions for students UTTAB to 6 years of the first generation study, show significant changes in students' perceptions about employers and outreach programs offered by the program and confirm that the organization has made insufficient efforts to dignify the labor market of the TSU.
KEYWORDS: Bonding, professional technicians, employers.

Introducción

Hoy día cada vez más organizaciones privadas y públicas quienes aspiran interactuar, conocen los esfuerzos desde la universidad para satisfacer necesidades de los académicos, como la de hacer atractiva la investigación para reproducir, asegurar y transferir ciencia y tecnología, base para su calificación como universidades competentes y para su permanencia en el futuro.

La Secretaría de Educación Pública tiene dividida sus funciones principales en tres niveles de educación: Educación Básica, Educación Media Superior y Educación Superior, para el caso de este documento solo nos referiremos el nivel de Educación Superior, ya que la Universidad Tecnológica de Tabasco corresponde a este Nivel.

En 1990, la Secretaría de Educación Pública, emprendió un estudio sobre nuevas opciones de educación superior, en el cual se analizaron las experiencias de algunos países como Alemania, Estados Unidos, Francia, Gran Bretaña y Japón.

Con base en dicho estudio, se decidió realizar un proyecto específico para definir un modelo pedagógico, que permitiera crear una nueva opción de educación superior. Como consecuencia de lo anterior, se concibió un sistema de educación Tecnológica superior, que prestara servicio al sector productivo de bienes y servicios, así como a la sociedad en general y que, al mismo tiempo, ampliara las expectativas de los jóvenes mexicanos. Este sistema se materializó en lo que hoy conocemos

como UNIVERSIDADES TECNOLÓGICAS, las cuales ofrecen el título de TÉCNICO SUPERIOR UNIVERSITARIO.

El reto de estas nuevas Universidades, consiste en formar a los profesionales técnicos a nivel superior, que representen el detonador de desarrollo que el país requiere en estos tiempos. Para ello, las Universidades Tecnológicas, nacen vinculadas con el sector productivo de bienes y servicios y con la comunidad en general, ya que para abrir una Universidad Tecnológica, se realizan cinco estudios de factibilidad: macroregional, microregional, socioeconómico y de expectativas, de oferta y demanda educativa y de mercado laboral. Con base en estos estudios, se recaba la opinión sobre los perfiles profesionales que son necesarios en las distintas ramas y niveles de las empresas, así como los requerimientos de profesionistas a nivel Técnico Superior Universitario.

Los planes y programas de estudio, se adecuan continuamente, de forma tal, que sean congruentes con las necesidades reales de los sectores productivo y social sin descuidar la formación integral de los alumnos.

Las Universidades Tecnológicas son organismos públicos descentralizados, de los Gobiernos de los Estados, con personalidad jurídica propia e integrados a la Coordinación General de Universidades Tecnológicas. Inicialmente el financiamiento de las actividades de las UT´s se distribuye en partes iguales entre el gobierno estatal respectivo y el gobierno federal, aunque está planeada la meta de que posteriormente, cada uno participe con la cuarta parte del financiamiento requerido y el resto se obtenga de los ingresos propios que reciba cada Universidad por los conceptos de las cuotas a estudiantes y de los servicios prestados al sector productivo de bienes y servicios.

El modelo educativo de las Universidades Tecnológicas, se orienta a ofrecer a los estudiantes que hayan egresado de la Educación Media Superior, una alternativa de formación profesional que les permita incorporarse en el corto plazo al trabajo productivo; ya que los estudios de las Universidades Tecnológicas tienen la finalidad de servir a la sociedad, entre ellos, el dotar de recursos humanos al sector que lo demanda.

Para la determinación de crear una Universidad Tecnológica, se aplican los siguientes estudios de factibilidad:

- Macroregional: Para conocer el papel que juega la región en la cual se desea insertar la Universidad Tecnológica en el entorno de la República Mexicana.
- Microregional: Para conocer la situación social, económica y política de la región, sí como las expectativas de estos ante la creación de una Universidad Tecnológica y el papel que juegan en el desarrollo de la región.
- Estudio de Mercado Laboral: Con base en éste se determina la demanda de Técnicos Superiores Universitarios por parte del sector productivo de bienes y servicios, así como las áreas en las cuales se presenta una mayor demanda, lo cual ayuda a determinar las carreras a impartir en la institución.
- Estudio de Oferta y Demanda Educativa: Permite conocer la demanda potencial de estudiantes a ingresar a la Universidad Tecnológica."

- “Estudio Socioeconómico y de Expectativas Educativas: Permite conocer las expectativas y posibilidades para la continuación de los estudios de los estudiantes del tercer año de educación media superior.

Las Universidades Tecnológicas ofertan un modelo que lleva implícita la función de vinculación misma que desde su justificación señala que se otorga prioridad a la vinculación entre la universidad y sector productivo. Su misión incluye "la formación de hombres y mujeres que garanticen la competitividad de las empresas, preparados para responder a los cambios tecnológicos y consecutivamente a un mejor desarrollo social" y su objetivo es: “Desarrollar la educación universitaria tecnológica, mediante la ejecución de acciones académicas y de vinculación con el sector productivo de bienes y servicios, que le permitan promover el desarrollo del individuo y de la sociedad”. (Buch, 1999).

En la actualidad, se apuesta a la educación superior como la institución encargada de formar las generaciones que habrán de garantizar el ingreso del país a las economías globales.

Servin Victoriano (1997) advierte de los retos del sistema tecnológico, y los ubica como la posibilidad de ofrecer una formación básica sólida en el dominio y comprensión de la tecnología que permita a los seres humanos desempeñarse como profesionistas y ciudadanos

En la última década, México ha adoptado un enfoque regional para promover mecanismos que favorezcan el desarrollo tecnológico en colaboración con el gobierno, la academia y la industria, impulsando así las capacidades competitivas de las regiones y las capacidades tecnológicas de las empresas (De Gortari y Luna, 2000).

La vinculación es un tema pendiente en la agenda de las políticas públicas para la educación superior, por ser considerado como elemento estratégico en el desarrollo de los países. En México las relaciones de las universidades públicas con el gobierno, la empresa y otros sectores de la sociedad han experimentado cambios importantes durante los últimos años.

Las ventajas que representa la vinculación para los actores: para la industria es el contacto con estudiantes calificados y futuros empleados potenciales, así como con la comunidad de investigadores del país. De tal forma que para contrarrestar la posibilidad de que los estudiantes y académicos de las universidades sean considerados únicamente como mano de obra barata, es necesario reforzar los canales de comunicación entre las comunidades universitarias, las empresas y el gobierno.

Ante tales consideraciones, la presente investigación tiene como finalidad mostrar la percepción actual de los alumnos de la UTTAB acerca de los beneficios y bondades del Programa Institucional de visitas, estancias y estadías y su efectividad como recurso estratégico en la vinculación Universidad-Empresa.

Vinculación Universidad-Empresa

El concepto de cooperación o vinculación universidad-empresa se refiere a convenios que pueden establecerse entre unidades académicas y empresas. Sin embargo, el contacto informal entre empresas e investigadores y docentes universitarios tiene una importancia mayor que las conexiones formales. Se habla indistintamente de la relación universidad con el sector externo, empresa, sector productivo, industria. Entendiéndose por sector externo, el entorno global con el cual

interactúa la universidad, mientras que la industria-empresa es todo un ente productivo, sea este pequeño, mediano o grande, bien sea por su capital o por el número de personas que laboren en él, pudiendo ser público o privado, nacional o transnacional.

La vinculación se define como:

> "La relación que establece la universidad tecnológica con los sectores productivo de bienes y servicios público y privado, instituciones de educación, y la sociedad para beneficio de ambas partes, es una característica distintiva de las universidades tecnológicas y gracias a ella, el 70% de la formación de nuestros estudiantes es práctica."
>
> "Si hablamos de vinculación en la educación superior surgen aspectos de difusión y extensión que debemos de aclarar y delimitar de acuerdo a la conceptualización básica, la diferencia significativa que se encuentra entre la vinculación y las otras dos, es el enlace estrecho que une las partes, además se relaciona estrechamente con la investigación en el sentido de que se debe generar el ambiente propicio para que cada académico pueda decidir con absoluta libertad el tipo de investigación que desea emprender en beneficio de la sociedad."

En este sentido, la vinculación tiene repercusiones con la sociedad porque quien tiene la culpa, es la excesiva atención a la investigación aplicada, así mismo como la pérdida del control de la decisión que define el objeto de la investigación que puede verse reflejada en una disminución de la investigación básica y en el trastorno generalizado de la investigación en la institución.

Para que esto resulte lo más transparente posible los convenios deben de definirse con claridad, de tal forma, que su aplicación en situaciones delicadas estén definidas las responsabilidades de las partes. La búsqueda del conocimiento debe hacerse sin pretender lograr beneficios personales, esto debe hacerse para toda la comunidad científica y los resultados de la investigación serán de su propio dominio. Debe de haber libertad de investigación para hacer proyectos y los beneficios potenciales de la vinculación no solo beneficiarán a las Instituciones de Educación Superior, sino a la sociedad en general.

La vinculación como línea de acción permite acercar a las universidades con las empresas y la sociedad civil a través de los procedimientos que generen y transfieran tecnologías, para mejorar su nivel de competencia en un mercado globalizado. Por otra parte, la Universidad tiene como prioridad la necesidad de contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de la sociedad tabasqueña.

Es urgente la creación de un modelo de vinculación flexible y de amplia participación disciplinaria y de recursos financieros, inscrito en las condiciones de la entidad.

Las políticas de la vinculación en las Universidades Públicas

La relación con la empresa no es un fenómeno reciente en las Instituciones Educación Superior, y desde siempre se han dado intercambios a través de consultorías, servicios y mediante la ayuda filantrópica de organismos privados, tales como fundaciones, laboratorios, industrias, etc. Ahora esta relación ha cambiado, debido a presiones externas a las universidades, pero también a su apertura interna, dada la percepción de las nuevas oportunidades que plantea la vinculación. La nueva relación entre universidad y empresa radica en que se trata ahora de un fenómeno propiciado desde la academia y desde el sector privado, es decir de un tránsito de relaciones espontáneas, informales y personales a relaciones inducidas, de carácter estratégico y formales, que involucran en diversos grados, el concurso activo de la academia, el sector privado y el gobierno y el establecimiento de compromisos puntuales entre ellos. Es decir, las universidades se han transformado hacia un nuevo paradigma de política por lo que a la vinculación se refiere, generándose en el marco de estas instituciones una nueva cultura que basa muchas de sus actividades en valores de tipo empresarial (Etzkowitz, 1989; Hilí y Turpin, 1994). Las nuevas

formas de relaciones con la empresa producen la comercialización de las actividades universitarias en dos sentidos: la comercialización en la academia, que es promovida por las universidades mismas, mediante la adopción de políticas y mecanismos para intensificar su relación con el sector privado y la comercialización de la academia, que son las políticas promovidas por la empresa y que tiene como característica la participación directa y formal de los empresarios en organismos o mecanismos creados al interior de las universidades, para orientar sus actividades hacia las necesidades del sector productivo.

De un análisis realizado recientemente sobre la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), dos de las mayores instituciones públicas de educación superior, se desprenden una serie de consideraciones acerca de las tendencias de la vinculación en estas universidades y las transformaciones que están generando en las estructuras universitarias.

Por lo que a la Universidad Nacional Autónoma de México se refiere, si bien durante los últimos años ha enfatizado su relación con el sector privado, es importante resaltar que sigue manteniendo un espectro muy amplio de relaciones con diversos sectores de la sociedad, representando las relaciones con las empresas, una proporción menor de esa vinculación, más amplia con la sociedad. La intensificación de las relaciones entre la Universidad Nacional Autónoma de México y la sociedad, a partir de mediados de los años ochenta, muestra el surgimiento de una nueva cultura académica que sustenta muchas de sus actividades de formación de recursos humanos y de investigación en una relación de oferta y demanda con diversos sectores de la sociedad. Esto conlleva implícitamente una noción de empresarialidad, dado que diferentes ámbitos de la Universidad

Nacional Autónoma de México obtienen recursos financieros mediante la venta de proyectos, programas de formación y capacitación o de servicios muy específicos.

Esta nueva cultura académica no solo se expresa en las relaciones con el sector privado y la empresa, sino que es el eje de las colaboraciones con otros sectores, tales como el gubernamental, los organismos internacionales y las fundaciones, entre otros.

En este sentido la idea de empresarialidad está siendo asumida por la universidad y los académicos en su conjunto. La práctica empresarial está íntimamente relacionada con la política económica de los últimos seis años y sus efectos sobre las políticas educativas, que se han sustentado en conceptos tales como excelencia, calidad y competitividad y que han permeado todos los programas al interior de la Universidad.

Es en el ámbito de las relaciones específicas con el sector privado y la empresa que se observan más claramente los cambios a nivel normativo y organizacional, y que aún se limitan a ciertos sectores o dependencias universitarias. Entre los cambios normativos está el surgimiento de un nuevo papel de la universidad en el desarrollo económico y entre los organizacionales destaca el problema de la propiedad intelectual y de las patentes y su licenciamiento. El proceso de vinculación con el sector privado está aún en marcha en las universidades públicas, pero ya se perciben cambios organizativos importantes y cambios de valores que afectan la organización del trabajo académico, las estructuras tradicionales de decisión y la utilización de fondos.

Los mecanismos de vinculación con el sector privado en la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Autónoma de México, si se les

compara con las diferentes formas que ha adoptado la vinculación en países desarrollados, encontramos que privilegian las formas tradicionales (consultorías y contratos), así como la creación de organizaciones de intermediación, dando un salto a formas más modernas representadas por las incubadoras de empresas de base tecnológica (para el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México), que implican una mayor inversión para suministrar los apoyos necesarios para el surgimiento de nuevas empresas basadas en tecnología.

La vinculación formal entre la Universidad Nacional Autónoma de México y el sector empresarial se remonta a la década de los cuarenta, a través de la incorporación de los profesionistas egresados de esta Universidad a las empresas públicas y privadas. Una segunda etapa se ubica en la década de los ochentas, con la creación de los Programas Universitarios de Alimentos, Investigación Clínica, Cómputo y Energía. En 1983 se crea la Dirección General de Desarrollo Tecnológico, con el objetivo de vincular el potencial técnico universitario con las demandas de la industria.

A mediados de los ochentas se plantea la vinculación de una manera integral y propositiva, enfocada al estudio y solución de grandes problemas nacionales. El eje fundamental de acercamiento fue la innovación tecnológica. Así se crea el Centro para la Innovación Tecnológica (CIT).

La Coordinación de Vinculación se crea el 16 de junio de 1997 como una entidad ágil que facilita y promueve de manera eficaz la vinculación de la Universidad en su conjunto.

Tendencias en las políticas para la interacción de las instituciones de educación superior con las empresas

Al observar el panorama más general de la vinculación entre las Instituciones de Educación Superior y las empresas, pueden detectarse tendencias en las políticas de estas instituciones que es importante discutir, políticas que están influidas por el acuerdo de libre comercio con los Estados Unidos y Canadá y que tienden a generar otro tipo de consecuencias para las Instituciones de Educación Superior mexicanas

En México persisten aspectos que limitan la vinculación entre universidad y empresa. Entre otros, una baja inversión en investigación y desarrollo en el país y una bajísima inversión en estas actividades por parte de las empresas. Es por ello que para el caso mexicano es aún más relevante, que para otros países desarrollados, diseñar políticas para que las universidades sean un recurso que pueda ser valorizado para la innovación industrial, tanto por lo que se refiere a la utilización de recursos humanos formados en las universidades, como a las capacidades de investigación por ellas generadas.

Una de las políticas más innovadoras por lo que la vinculación gobierno, universidad, empresa se refiere, es la que se enfoca desde una perspectiva regional. Ejercicios de esta naturaleza se están llevando a cabo en México, promovidos por el CONACYT (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología) a través de sus sistemas de investigación regionales y los centros SEP/CONACYT y por la ANUlES mediante sus programas regionales de vinculación y por algunas asociaciones empresariales que operan en los planos regionales. La idea implícita en estos ejercicios de política es la de contribuir al desarrollo económico regional, mediante la utilización del conocimiento.

Paralelamente a los intentos por aplicar un enfoque regional para la vinculación en México, cuyos resultados aún no han sido evaluados, se perciben acciones provenientes del exterior que se orientan en esa misma dirección". Las políticas definidas por el gobierno y las universidades en México, se conjugan con acciones promovidas desde el exterior por universidades o empresas privadas que buscan desarrollar empresas de base tecnológica conjugando capitales extranjeros con nacionales, apoyos de cámaras extranjeras, capacidades científicas generadas en las universidades mexicanas y experiencia acumulada por instituciones de educación superior en los Estados Unidos. Se trata de políticas que plantean una nueva organización de enlace con proyección internacional, que provienen de empresas extranjeras, que promueven vínculos con universidades y gobiernos locales en México para formar empresas de base tecnológica en el país y que se sustentan en la idea de creación de empresas para el desarrollo económico de una región.

Un ejemplo de esto es el proyecto realizado a iniciativa de Tambourine Technologies, que es una spin-off de la Universidad de Northwestern en Illinois, que realizó un proyecto en el estado de Campeche para la acuacultura del pámpano (Wad, 1996). Explica Wad que se trata de un pez con alto valor en los Estados Unidos y por lo tanto con un amplio mercado en ese país y que los pescadores mexicanos no atrapan ya que es un pez individual que viene en la pesca lateral del camarón y el guachinango. La empresa americana se asoció con una empresa privada mexicana y se contó con una inversión 50% mexicana y 50% americana, integrándose con investigadores de Yucatán y de Florida para desarrollar alimentos,

diseño de rejas y acceso legal al agua para la acuacultura del pámpano. La tecnología se desarrolla en Florida y será transferida a México.

La Universidad de Yucatán facilitó instalaciones para hacer pruebas, control de calidad y entrenamiento y capacitación de los trabajadores en la acuacultura. Se trata de una asociación internacional de capitales y de universidades que tiene como propósito la exportación de un recurso, empleando para ello la mano de obra calificada que existe en las universidades mexicanas. Los beneficios visibles para la Universidad de Yucatán se plasmaron en salarios para los profesores, viáticos, intercambio con profesores de Illinois y de Florida, elaboración de tesis doctorales, vinculación con una empresa americana y otra mexicana. Quedaría por analizar si los beneficios para ambas partes han estado equilibrados y el uso que se da, por parte de las empresas extranjeras a los recursos altamente calificados con los que cuentan las universidades mexicanas, lo cual parece ser un punto de tensión en el establecimiento de estos acuerdos.

Este ejemplo de vinculación que rebasan las fronteras nacionales, muestran una tendencia que se está extendiendo en diversas universidades del país en la que intervienen tanto Instituciones de Educación Superior Públicas como Privadas y que repercuten en la actualización y capacitación de recursos humanos, en el desarrollo tecnológico y en la atención a desarrollos regionales.

Importancia académica y administrativa de la vinculación

a) Académica.

La educación que se realiza en las Universidades en su mayoría se basa en fundamentos teóricos, que solo en algunas ocasiones es posible vincular con la

realidad. La teoría es una parte importante en el conocimiento, pero es necesario relacionarlo con la práctica, lo que permitirá que el alumno aplique lo que ha aprendido. “Incrementar la relación empresa-universidad es fundamental en la educación, lo que beneficiará no solo a los estudiantes que tendrán un contacto directo con las empresas, detectando su problemática, fortalezas y debilidades, sino a las propias universidades, ya que estas deben basar sus programas de estudio en función a las necesidades que las empresas tienen, por lo que deben preparar profesionistas actualizados y capacitados para enfrentar el medio laboral.

Existen diversas formas de vincular a las Universidades con las empresas como las siguientes:

1. Bolsa de trabajo.- En la mayoría de las universidades se establece relación con las empresas, las cuales se contactan con las mismas para darles a conocer las necesidades de personal que tienen.
2. Prácticas profesionales.- Se realizan convenios con diversas empresas, que permitan la práctica de los alumnos en las mismas, a cambio de ampliar su formación manteniéndolos en contacto con el mundo real.
3. Servicio social.- Es obligatorio que el alumno tenga contacto con la realidad social y que preste sus servicios en instituciones principalmente gubernamentales, en donde pueda apoyar con sus conocimientos las necesidades que las mismas tengan.
4. Investigación.- Se establecen convenios con diversas organizaciones con el fin de realizar diagnósticos permitan detectar deficiencias, problemas, características, fortalezas y debilidades.

Uno de los sectores de la economía menos favorecidos en cuanto a la organización, planeación y financiamiento entre otros, es el de los microempresarios, por lo que es un sector que requiere de más apoyo y de participación de nuestros alumnos.”

b) Administrativa.

Los programas de vinculación de las Instituciones de Educación Superior, permiten acercar entre sí las fuentes del conocimiento científico-tecnológico, con las unidades de producción de bienes y servicios; proceso que beneficia a las instituciones y a los sectores productivo y social.

En un sentido más amplio, “La vinculación va a permitir un incremento en la calidad de las Instituciones de Educación Superior, realismo y relevancia de programas académicos. Además permitirá demostrar las contribuciones importantes que proveen y van más allá de aquellas de la enseñanza, investigación y de la preparación de profesionistas.

Entre los principales beneficios de la vinculación destacan:

1. La vinculación abre nuevas fronteras del conocimiento y fortalece los programas de licenciatura y posgrado.
2. Las prácticas profesionales, el servicio social, las estancias en las empresas, los servicios de asesoría y consultoría, la realización de proyectos de investigación para el desarrollo de procesos y productos, los programas de formación de investigadores para resolver problemas específicos del sector productivo y otras modalidades de vinculación, permiten evaluar, reestructurar y actualizar el diseño y contenido de los

planes y programas de estudios. Con la práctica de la vinculación, el proceso de enseñanza-aprendizaje se orienta a aplicar los conocimientos teóricos con la práctica laboral.

3. La vinculación impacta positivamente en los procesos de administración, producción, comercialización, capacitación y calidad de los productos del sector productivo.
4. La vinculación es un proceso que conduce a superar estereotipos, romper con distanciamientos, establecer mecanismos de comunicación y colaboración mutua entre los sectores.
5. Las instituciones de educación superior al relacionarse con el sector productivo, amplían sus posibilidades de modernizar su infraestructura académica.
6. La generación de recursos financieros, como resultado de las actividades de vinculación, complementan el presupuesto ordinario de las instituciones.
7. La vinculación es una estrategia de pertinencia social de las instituciones de educación superior.

Vinculación Sector Productivo y Educativo

"Desde el punto de vista académico, vincularse con la sociedad es un factor estratégico para el proceso enseñanza aprendizaje, tanto para identificar las necesidades del mercado laboral al que se enfrentan los egresados, como para formar competencias acordes con las expectativas crecientes de la sociedad.

Esta afirmación nos lleva a reexaminar las relaciones entre la educación superior, la sociedad civil y de manera muy particular entre esta y el mundo del trabajo y el sector productivo. La educación superior debe brindar más y mejores respuestas a los problemas que enfrenta la sociedad y a las necesidades de la vida económica y cultural.

México inicia su giro a la economía de mercados a partir de su ingreso al Acuerdo General Sobre Aranceles Aduaneros y Comercio en los años ochenta y consolida su inmersión en la globalización económica con la firma del Tratado de Libre Comercio y su entrada en operación en enero de 1994. Este cambio de paradigma económico ha impactado la vida nacional, impulsado la democratización en el país y modificando las prioridades de la educación superior. Las profesiones también registraron un proceso de cambio, pues de dos de sus principales mercados de trabajo han sido las organizaciones y dependencias de gobierno.

En este sentido se ha reactivado el interés por las profesiones liberales, ubicadas principalmente en los ámbitos urbanos del comercio, los servicios y la información, y la demanda de la educación se ha centrado en éstas.

Consecuentemente, la educación superior ha dado prioridad a los requerimientos mediatos e inmediatos del mercado. Así, el papel crítico de la universidad y el discurso educativo universitario se han ampliado, y a su sentido y ubicación en la perspectiva social se han incorporado la eficacia y eficiencia de la economía de mercado. De este modo, aparecen nuevos términos y reglas de actuación: evaluación de programas e individuos, acreditación, certificación, posgrados de excelencia, mejoramiento salarial con base en estímulos, bolsas de recursos a través de la competencia ente proyectos, incubadoras de empresas

tecnológicas, generación de recursos por fuentes alternas, eficiencia y eficacia administrativa, modernización institucional, reorientación de la oferta hacia las necesidades del mercado y vinculación con el entorno productivo.

En la actualidad es preciso entender la autonomía de las universidades como un factor que fortalece la comunicación con la comunidad, y no como un indicador que refleja falta de interés o alejamiento de su entorno social. Por lo tanto ahora las Instituciones de Educación Superior (IES) deben mantener relaciones con todos los sectores sociales, sin identificarse con ninguno de manera exclusiva, ni ser manejadas por alguno de ellos. Así, sin enajenarse en el ámbito social, las universidades han de intervenir en la vida social con espíritu crítico y de manera positiva.

Para lograr lo anterior se considera que la vinculación representa un elemento fundamental que permite a las Instituciones de Educación Superior, interactuar con su entorno, concepto con el que se han identificado alternativamente nociones tales como colaboración y cooperación, o bien, que ha sido definido con el término relaciones.

Al utilizar el término vinculación, habitualmente se enfatiza a la relación entre las universidades e industrias, comercios y otras empresas de servicios, preferentemente privadas. A la vez, es de suma importancia entender que todas las áreas internas de la universidad –cada una con interlocutores diferentes y bien definidos- tienen la obligación de estar al servicio de las necesidades del entorno y no solamente las áreas más cercanas a las actividades económicas. Por lo tanto es fundamental que cada universidad tenga claridad respecto a su responsabilidad social para que, en función de ello, se mantenga vinculada con la sociedad.

Así, la vinculación de las Instituciones de Educación con los sectores productivos contribuye positivamente en la formación y actualización de alumnos y académicos, en la solución de problemas a nivel local, regional y nacional; en la formación pedagógica de la planta docente; en la innovación y mejora de los procesos que tienen lugar en ambas partes, así como la inserción efectiva en la vida cultural y comunitaria."

Desarrollo

La primera aplicación del instrumento que sirve de comparativo, fue administrada a 100 estudiantes de la UTTAB en agosto de 2004, cuando la universidad en cuestión apenas contaba con 3 generaciones de egresados. El estudio se enfocó al análisis de la relación entre las expectativas que ofrecía en modelo UT fuertemente vinculado al sector empresarial y su contrastación con la realidad que vivieron los egresados en sus visitas, estancias y estadías del programa de vinculación Universidad-empresa.

A 6 años de su primera aplicación y ante cambios en la estructura y administración de la Institución, se realizó una segunda aplicación del instrumento al mismo número de estudiantes. Lo que señalamos a continuación son los avances del estudio comparativo en las categorías referentes a la utilidad de las visitas y estancias y estadías.

Visitas

Los datos comparados entre el 2004 y 2010 en relación con la utilidad que los estudiantes otorgan a las visitas empresariales, acorde con la figura 17, muestran una clara diferencia. El 86% de los estudiantes encuestados en 2004 encontraban

que las visitas les permitían obtener un mayor conocimiento acerca de los procesos relacionados con su ejercicio profesional. Siendo este uno de los atractivos por los que muchos de ellos decideron ingresar a la institución. Las apreciaciones de la generación 2010 a su vez, presentan una significativa variación, un 59% de estudiantes declara encontrar utilidad a las visitas empresariales mientras que el 41% manifestó que las visitas tienen poca o ninguna utilidad para su desarrollo profesional.

Una variación similar a la anterior se aprecia en el indicador relacionado con el nivel de conocimientos sobre su área de formación que se obtiene de las visitas empresariales. Se aprecia una variacion del 30.22% entre los encuestadosen 2010 y 2004. Es decir que de 28 estudiantes que en 2004 no creían que las visitas incrementaban sus conocimientos, en 2010 la cifra aumenta a un total de 50 estudiantes que consideran que las visitas no les aportan mayor beneficio.

Varios elementos podrían ser la causa del desencanto, en primera instancia en importante señalar que en junio de 2008 se dió el cambio de administración, y la rectoría de la institución, paso de manos de un ingeniero, cuya trayectoría siempre estuvo ligada al sector empresarial a la conducción por parte de una académica universitaria, proveniente del sistema de universidades públicas autónomas.

En cuanto al nivel de atención que los estudiantes recibieron por parte de los empresarios durante su estancia, no parece haber una diferencia significativa, en ambos casos los estudiantes consideran que los empresarios encargados de recibirlos durante sus visitas no les prestan atención, ni reciben de ellos la capacitación que se ofrece en el Plan de Desarrollo Institucional.

Aún cuando los planes de estudio están orientados en un 70% a la práctica, la gráfica 4 muestra que el número de visitas durante el cuatrimestre se ha reducido en relación al 2004, el 8% de los estudiantes encuestados de esa fecha, declaró haber realizado más de cuatro visitas por cuatrimestre, en la actualidad las visitas se han reducido a la mitad, aumentando por consiguiente en 2010 el rango entre una y dos visitas por período. (Ver figura 21)

En 2004 el 72% de los estudiantes manifestaron que existía una relación entre el giro de la empresa que visitaban con la formación que ellos recibían en la UTTAB; en la actualidad sólo el 54% coincide con esta apreciación, el 46% restante, considera que no se elige la empresa conforme a las necesidades del estudiante.

Las visitas a las empresas como elemento de influencia en la decisión del estudiante para ingresar y cursar sus estudios universitarios en la UT, han dejado de tener impacto. En 2004 las visitas a las empresas incluían entre otras actividades, el recorrido por la instalaciones, platicas con los expertos de cada empresa, además de la importancia que los profesores le otorgaban a la actividad, como una posible vía para entrenar al estudiante en la resolución de porblemas reales que se viven en las empresas, lo cual causaba en ellos, expectación y motivación. La figura 24 nos da cuenta de la manera en que ésta apreciación ha cambiado, menos de la mitad de los estudiantes que formaron parte de este estudio en 2010 afirman que el modelo ofertado es atractivo y cumple con sus expectativas; el resto (52%) considera que las visitas no representaron ningún atractivo para ellos al ingresar al sistema UT.

La figura 25 muestra el impacto que generan las visitas empresariales, en la creatividad de los estudiantes. Las apreciaciones vertidas por los encuestados, reflejan una clara disminución en el 2010 con respecto al 2004. En una relación de

54% a 42% se afirma que las visitas permiten la generación de ideas para la creación de nuevos proyectos empresariales. Es decir un 22% en el año 2010 se sumó a las filas de quienes no encontraron estimulante las vistas para la generación de nuevos proyectos.

En relación al interés que los estudiantes tienen por emplearse en las empresas que visitan, la figura 26 muestra que el 76% de los alumnos cuestionados en 2010 mantienen interés por emplearse en las empresas que los reciben, superando en dos unidades porcentuales los resultados obtenidos en el 2004, lo que resulta una fortaleza para la UT, debido que esto motiva al estudiante para contribuir de mejor manera en su preparación.

En cuanto a la imagen que proyecta el estudiante de UT frente al empresario la apreciación de los alumnos no ha cambiado, En ambos períodos, los estudiantes creen proyectar una buena imagen ante los empleadores.

Estancias y estadías

Constituye toda una estrategia la oportunidad que se les brinda a los estudiantes, para que participen en estancias y estadías, actividad que les permite relacionarse con el sector productivo e interactuar en sus procesos de manera directa, en los diferentes centros empresariales donde se les involucra.

Las figuras 28 y 29 permiten apreciar el nivel de importancia que los estudiantes conceden a los programas institucionales de estancias y estadías para su desarrollo profesional.Los datos de 2010 demuestran que para la totalidad de los estudiantes encuestados,las estancias y estadías siguen siendo parte fundamental

en su formación, al igual que en 2004, los estudiantes ponderan estas prácticas como una parte fundamental en su formación como Técnicos Universitarios.

En relación al cuestionamiento de la posibilidad de empleos que los programas de estancias y estadías abren al estudiante, los estudiantes de ambas generaciones consideran que además de la oportunidad de poner en práctica el aprendizaje formal, las estancias y estadías son herramientas que abren la posibilidad de relacionarse con los empresarios y con ello la probabilidad de ser contratados en un futuro inmediato. La variación de apreciaciones con respecto al 2004 es de un 9.43% (figura 30).

Los estudiantes de la generación 2010, tienen mayor oportunidad de elegir donde realizar su estancia, que los estudiantes de la generación 2004, es posible que la razón sea, que en 2004 el estudiante además de cubrir una estancia de tres meses cumplía con la estadía empresarial, programa que desde enero de 2009 fue suspendido, despúes de haber funcionado sólo en el documento oficial que lo acreditaba,

En lo que respecta a la orientación y facilidades que los estudiantes reciben del sector empresarial para la realización exitosa de las estadías, el 30% de los estudiantes encuestados en 2010 declaran no recibir ningún tipo de orientación, el 17% califica de regular la atención recibida y un 53% acepta haber sido orientado con eficiencia. El contraste de las cifras nos habla de una evidente laxitud en la orientación con relación a los 5 estudiantes que en 2004 aceptaban no haber sido atendidos por los empresarios. (figura 32).

Para que el programa de estancias y estadías opere con éxito, es indispensable la orientación y tutoría estrecha entre profesores y empresarios.

Los estudiantes perciben que las empresas no tienen interés en enseñar a los estudiantes durante el tiempo de estancia, la comparación de las cifras entre 2004 y 2010 revela datos interesantes. En 2004 el 48% de los estudiantes entrevistados, mostraban satisfacción por el interés que los empresarios demostraban en su preparación; a diferencia de los 31% estudiantes que en 2010 coincidieron, el 69% calificaron entre regular y bajo el interés de los empresarios por su aprendizaje en el sitio. (figura 33)

Ante el cuestionamiento de la relación que los estudiantes encuentran entre su perfil profesional y las actividades que realizan en las empresas, se observa que en 2004 el 69% declaró que existía una relación entre ambos perfiles. En 2010 la cifra decae al 40% contra el 60% que encuentra la relación entre regular y ninguna. (figura 34).

Con relación a la imagen que los empresarios tienen del trabajo que desarrollan los TSU, ambas generaciones coinciden en conceder una valoración alta (2004 82%: 2010 74%) aunque la opinión de los estudiantes que responden la encuesta en 2010 ha disminuido en un 8%en relación al 2004, la opinión que va de indiferente a mala se elevó de un 18% en 2004 a un 26% en 2010.

Para que el programa de estancias y estadías, se convierta en una opción exitosa es indispensable que la institución realice un seguimiento estrecho y dirigido hacía la resolución de problemas, de modo que la comunicación entre estudiantes, institución y empresa, serán los elementos que garanticen una buena vinculación.

Las cifras arrojadas por el estudio señalan que solo un 14% de los encuestados en 2010 señalan que estos dos actores (universidad-empresa) prestaron algún tipo de seguimiento a sus estancias y/o estadías, a diferencia de los

estudiantes que participaron en el 2004 donde el 53% reconocía el seguimiento prestado por ambas instancias. (figura 36)

Según el esquema planteado por la UTTAB (PDI,2009) la atención que deben recibir los estudiantes en las estancias y estadías empresariales, tiene que ser personalizada a través de un asesor académico y un asesor industrial quienes con su labor mancomunada, garantizan que el estudiante adquiera los conocimientos, habilidades y experiencias necesarias para la conclusión exitosa de sus estudios universitarios.

Según la apreciación de los encuestados en ambas generaciones, existe bajo interés por parte de la empresas, en poner en práctica las ideas que los estudiantes generan como producto de su formación escolar.

La figura 37, muestra que en 2010 los estudiantes otorgaron mayor calificación a la atención que los empresarios prestaban a su propuesta (59%) en relación al 2004 donde solo un 28% consideró que sus proyectos fueron tomados en cuenta.

Este es un dato interesante que podría estar relacionado con el hecho de que los estudiantes solo atienden el programa de estancias que tienen una duración de tres meses en los cuales conviven un numero mayor de horas con el empresario.

El interés de los alumnos por trabajar en las empresas donde realizan sus estancias y estadías en similar a la respuesta en relación con las empresas que visitan. Esto reponde por supuesto a una situación generalizada de la alta de oportunidades de empleo, por lo que la respuesta afirmativa es similar en ambas generaciones.

Un cuestionamiento final de tipo reflexivo, agregada al instrumento aplicado en 2010 tiene el propósito de recoger sus apreciaciones acerca de si son suficientes los estudios que brinda la UTTAB para aspirar a mejores puestos en el campo profesional. La mayoría de los ecuestados (75%), declararon sentirse satisfechos con los conocimientos recibidos por la institución.

Conclusiones

De acuerdo a la información obtenida, producto de la aplicación del instrumento aplicado en 2004, fue posible identificar, comparar y analizar las apreciaciones de los estudiantes de dos generaciones (2004 y 2010) respecto a las visitas, estancias y estadías que realizan en las empresas.

Se observa un sensible y preocupante decremento de los resultados negativos de las encuestas de 2010 con respecto a la vaoración de los estudiantes que participaron en el estudio en el 2004, mismas que afectan el programa de vinculación y que ponen en riesgo el objetivo y la misión de la UTTAB.

Se observa la carencia de una planeación efectiva o bien dirigida a cumplir los objetivos de las visitas estancias y estadías así como la ausencia del compromiso del empresario que se refleja en la indiferencia con la que tratan y reciben a los estudiantes de la UTTAB. Muestra de ello es que el programa de visitas a las empresas que en 2004 estaba a cargo de personal de la UTTAB que lo monitoreaba, hoy se lleva con laxitud al grado de que el estudiante asiste un promedio de uno o dos veces en el cuatrimestre.

Las estancias a decir de los estudiantes conforman la estrategia más fuerte e vinculación con las empresas, para el estudiante reviste de gran importancia porque

se convierten en una posible fuente de empleo y una oportunidad para transferir conocimiento. Sin embargo señalan que los empresarios no atienden a los estudiantes y cuando lo hacen les encargan tareas ajenas a su formación.

Los estudiante encuestados en 2010 señalan que las empresas donde acuden a realizar sus estancias, por lo general no cuentan con un departamento, área o coordinación que coincida con la formación que reciben en la UTTAB.

No se observa la aplicación de un proceso evaluatorio y correctivo que mejore los resultados, tampoco se tienen la aplicación de estándares que identifiquen avances o bien errores desde el inicio del programa hasta la obtención de resultados.

Los resultados del estudio, ponen al descubierto las condiciones en las que se encuentra el proceso de vinculación Universidad-empresa, lo cual hace exigible que las autoridades de la UTTAB, realicen las acciones necesarias para que a la brevedad puedan atenderse y corregirse las deficiencias que muestra dicho proceso en sus diferentes etapas, salvaguardando con esto la vigencia de un programa que va dirigido a la formación profesional de los estudiantes TSU y su participación competitiva en el mercado laboral, que cada día es más exigente y globalizado.

Bibliografía

ANUIES. (1993). *Dos Decadas de Planeación de la Educación Superior*. México: Editoriales de la ANUIES

ANUIES. (2007). *Estrategias para el Impulso de la Vinculación Universidad-Empresa*. México: Editoriales ANUIES.

ANUIES. (1997). *Estrategías para el Impulso de la Vinculación Universidad-Empresa: Factores que inciden en su desarrollo*. México: Editoriales de la ANUIES.

ANUIES. (2004). *La Educación superior en el Siglo XXI*. México: Editoriales ANUIES.

ANUIES. (1996). *Manual Práctico sobre la Vinculación Universidad-Empresa*. México: Editoriales ANUIES.

ANUIES. (2011). *Programa Nacional de Extensión de los Servicios, Vinculación y Difusión de la Cultura 2011*. México: Editoriales de la ANUIES.

ANUIES. (1998). *Un diagnóstico sobre la Vinculación Universidad-Empresa CONACyT-ANUIES*. México: Editoriales ANUIES.

ANUIES. (2006). *Vinculación entre los sectores académicos y productivos en México y Estados Unidos*. México: Editoriales ANUIES.

ANUIES-UABC. (1997). *Vinculación Universidad-Sector Productivo*. México: Editoriales de la ANUIES.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (1998). *Manual práctico sobre la vinculación Universidad–Empresa.* México: ANUIES.

Casalet, M. y Casas, R. (s/f). *Un diagnóstico sobre la Vinculación Universidad-Empresa*. CONACYT-Anuies, serie Investigaciones.

CORPORATIVO, B. (2007). *Cómo promueven las universidades el crecimiento económico*. Bogotá Colombia: Mayol Ediciones S.A.

Diario Oficial de la Federación, Acuerdo de creación de la Universidad Tecnológica de Tabasco, Mayo de 1996.

F., R. M. (2008). *Experiencias de Vinculación Universidad-Sector productivo y Social en la BUAP*. México: Editoriales de la ANUIES.

M.A. Ma. Isabel García y Silvia Pomar F. Investigadoras de la UNAM. *Revista Electrónica*. México 2004.

Mario, B. M. (2004). *Vinculación entre Academia, Sociedad y Productividad*. México: Innovación Editorial Lagares de México.

Matilde, C. R. (1999). *Gobierno, Academia y Empresas en México*. Hacia una nueva configuración de relaciones. México: Plaza y Valdés Editores.

Roberto, H. S. (2007). *Metodología de la Investigación*. México: Editorial McGraw-Hill.

Romero, Leticia y Narváez Luz (2008). Universidad tecnológicas, espejismos de la vinculación universidad-empresa y estado en Romero, Leticia (Coord.). *Educación y ciencias sociales: ideas*. Enfoques, prácticas. México: Plaza y Valdés editores.

Rosalba., C. (2000). *Dos Ejes en la Vinculación de las Universidades a la Producción*. México: Plaza y Valdés Editores.

SEP (2002). *La Administración de la Vinculación*. Cómo hacer qué. Tomo I. México: SEP.

Universidades Tecnológicas, UT-SEP (2000). *Mandos Medios para industrias*. Edit. Limusa. , p.22.

UTTAB (2007). *Manual de Bienvenida*, ver 11.0,

UTTAB (2009). *Programa Institucional de Desarrollo de la Universidad Tecnológica de Tabasco*.

Wad, Atul (1996). *Conferencia en la Reunión Experiencia sobre vinculación Universidad-Empresa*, Universidad Autónoma de San Luís Potosí, México.

Web Biografía

http://www.sep.edu.mx/institucional/historia de la SEP),01 de junio de 2007

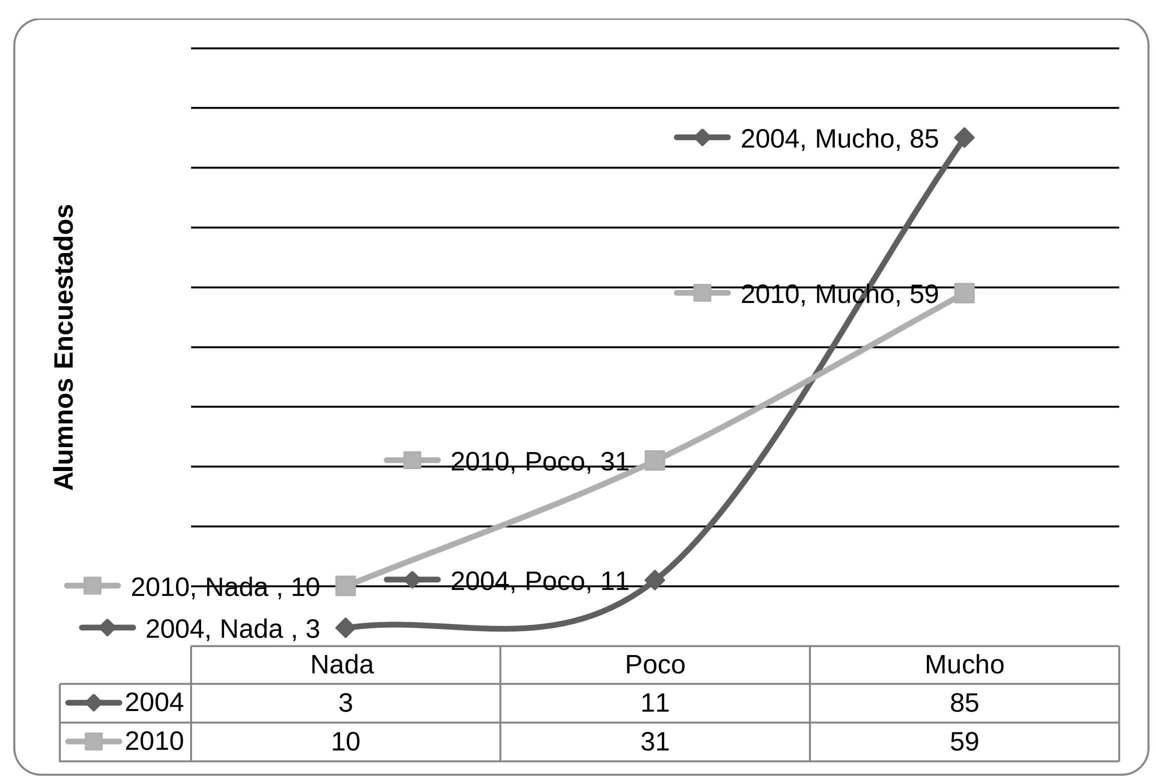
http://www.cgut.sep.gob.mx/cgut/vision.htm

http://www.anuies.com./mx

http:// www.Covi-e.historia.htm.

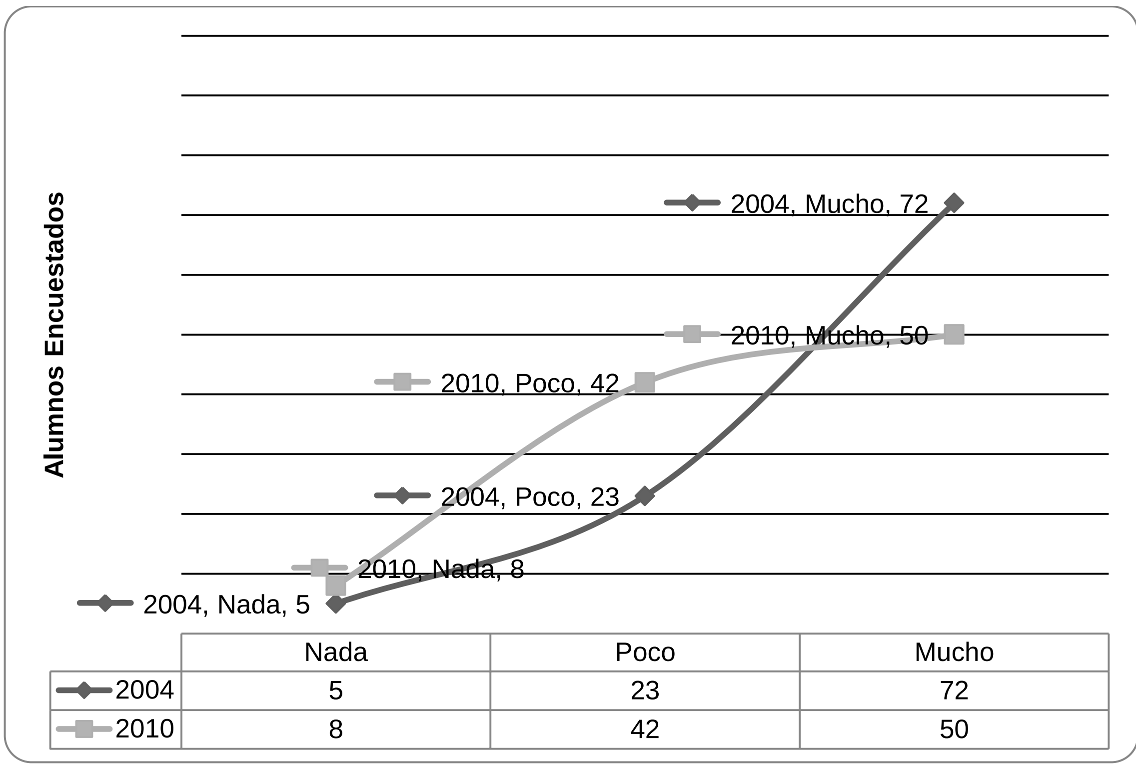
http:// www.anuies.mx/principal/servicios/publicaciones/lib5

Anexos (Gráficas)



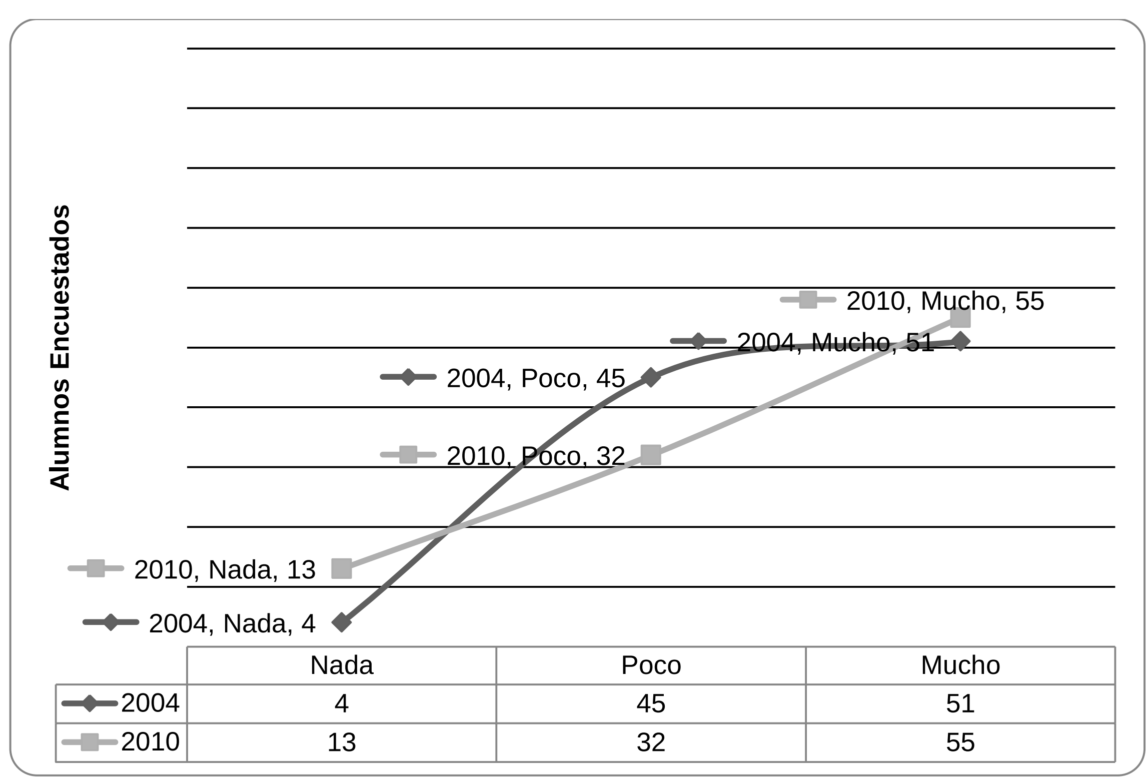
	Nada	Poco	Mucho
2004	3	11	85
2010	10	31	59

Figura 17. Utilidad de las visitas en el desarrollo profesional del estudiante.



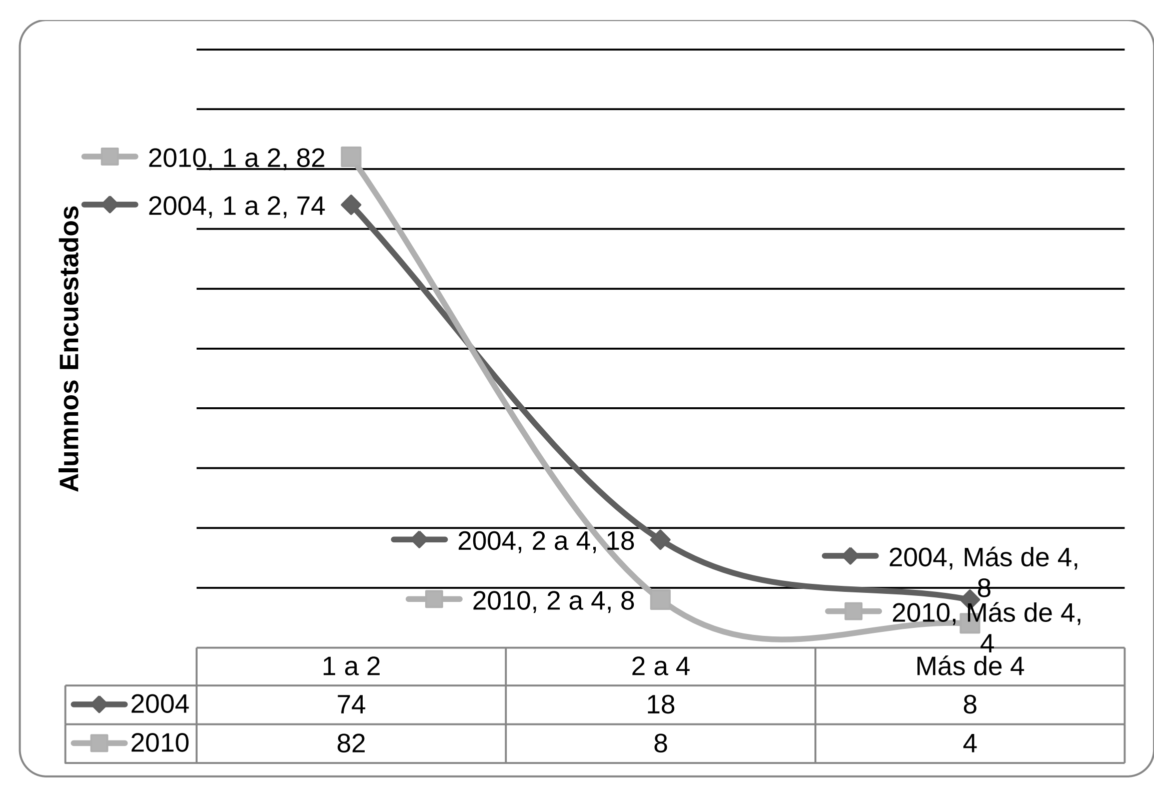
	Nada	Poco	Mucho
2004	5	23	72
2010	8	42	50

Figura 18. Nivel de conocimiento del sector productivo que propician las visitas.



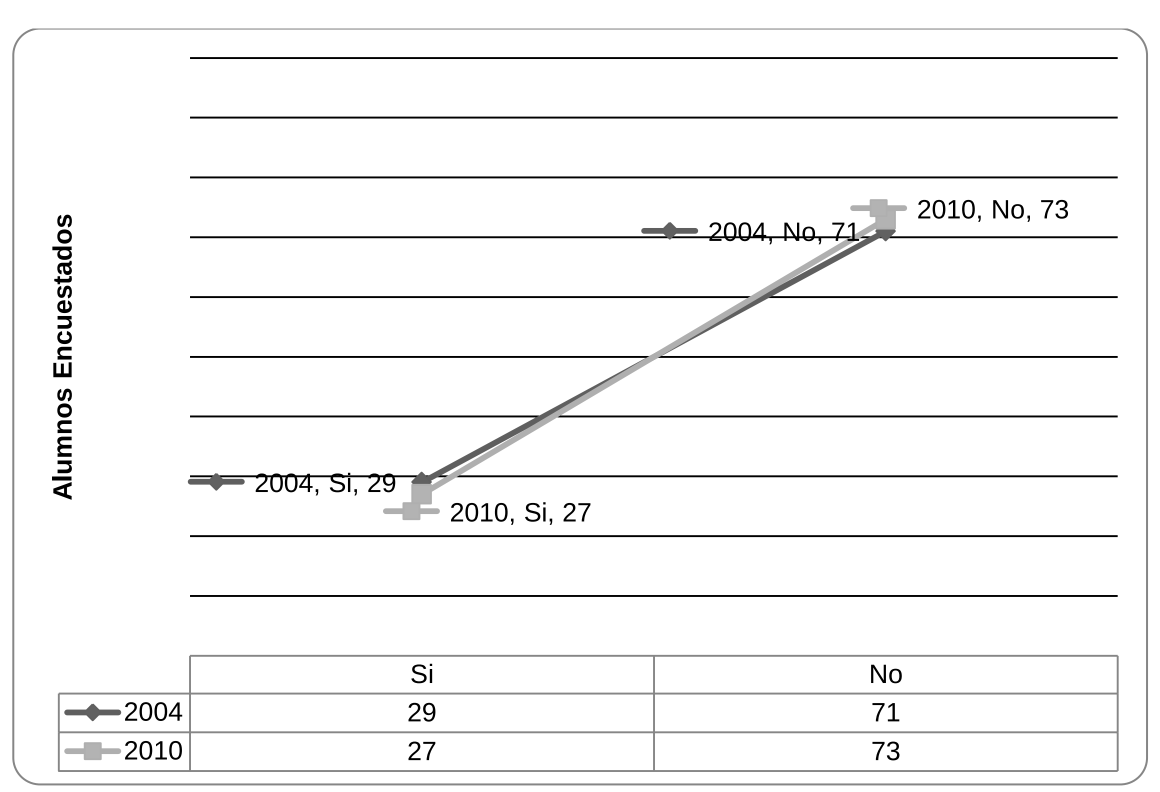
	Nada	Poco	Mucho
2004	4	45	51
2010	13	32	55

Figura 19. Nivel de atención de los empresarios durante las visitas.



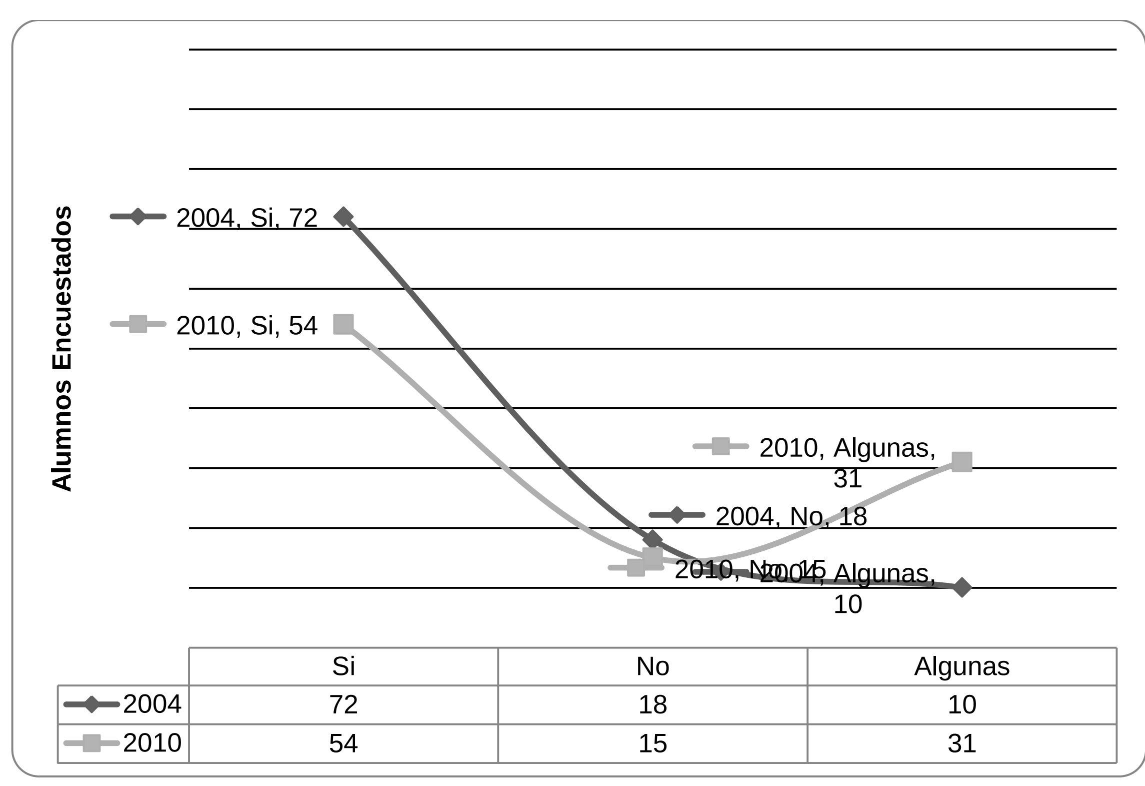
	1 a 2	2 a 4	Más de 4
2004	74	18	8
2010	82	8	4

Figura 20. Número de visitas durante el cuatrimestre.



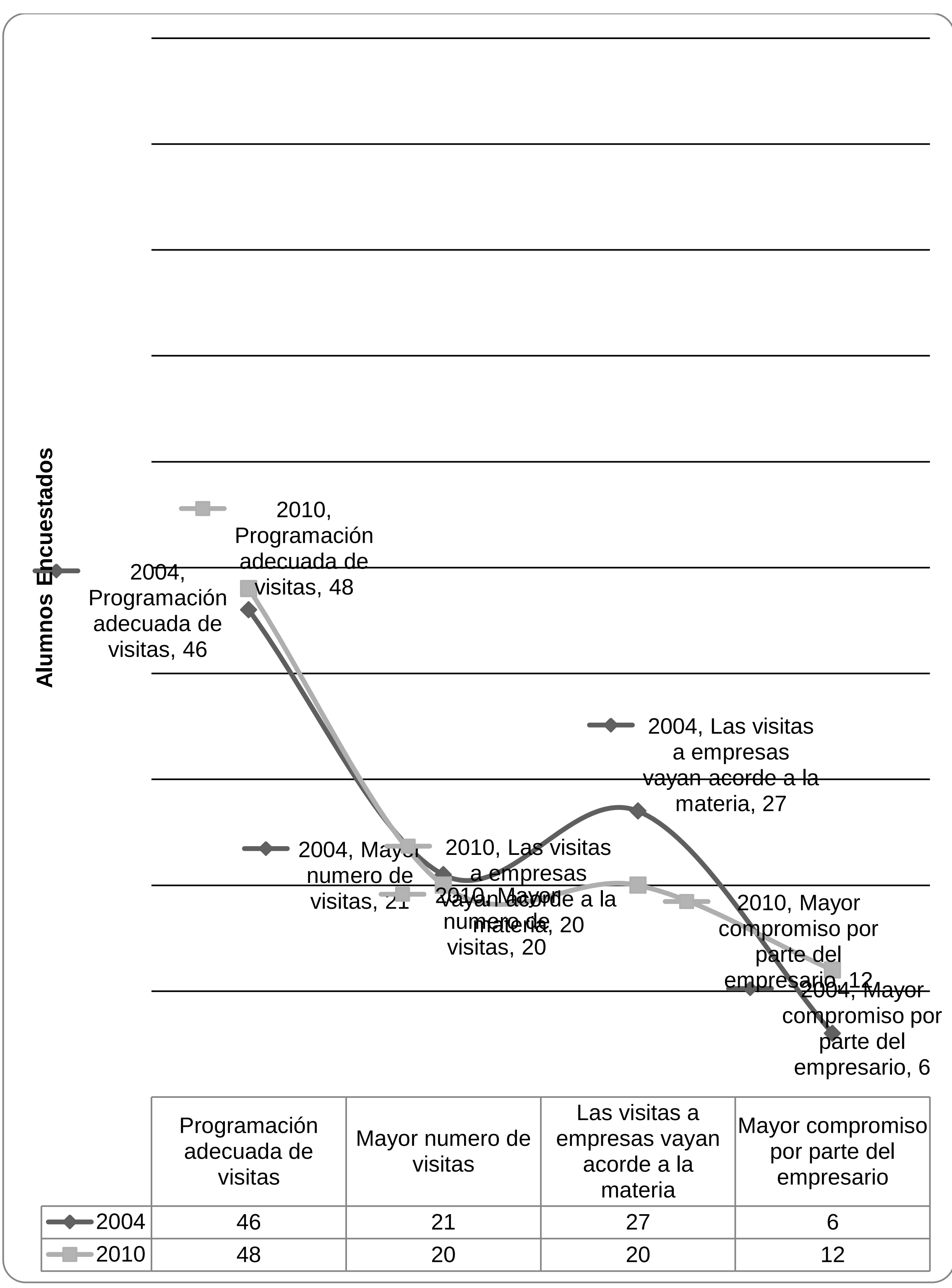
	Si	No
2004	29	71
2010	27	73

Figura 21. Suficiencia del número de visitas en las empresas para un nivel adecuado de aprendizaje.



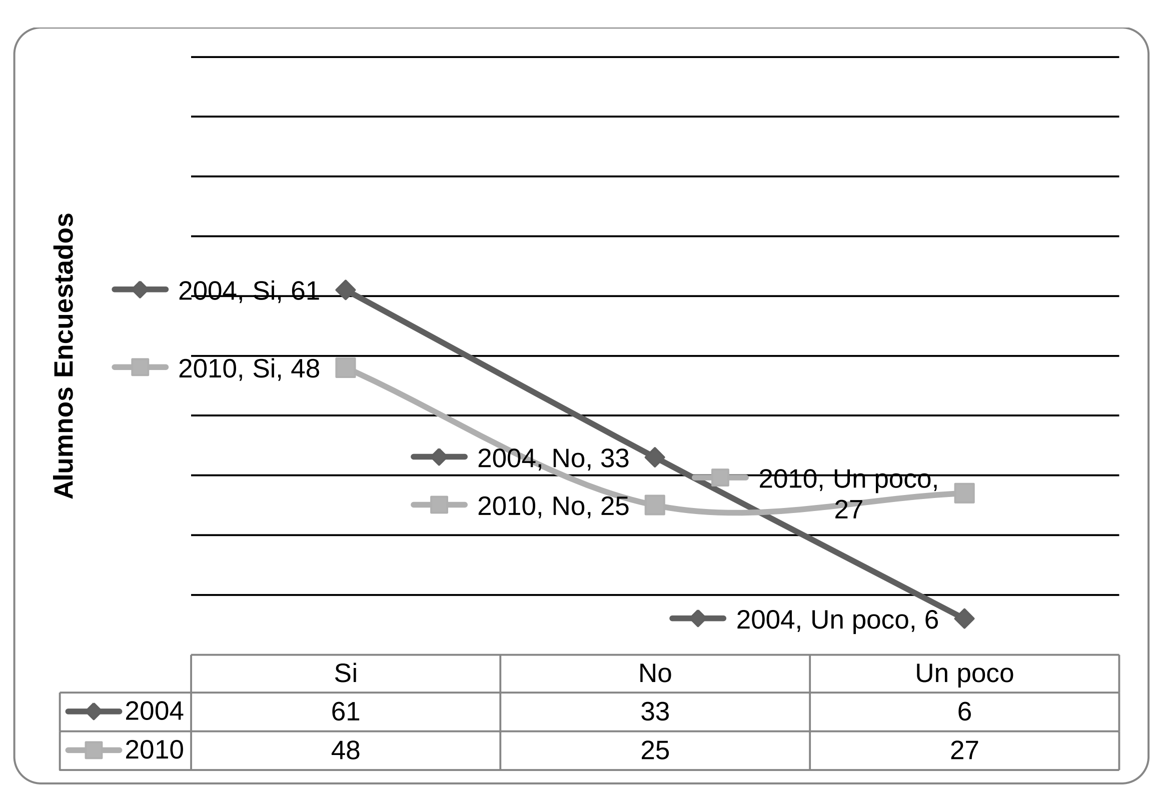
	Si	No	Algunas
2004	72	18	10
2010	54	15	31

Figura 22. Relación del giro de las empresas con la formación del estudiante.



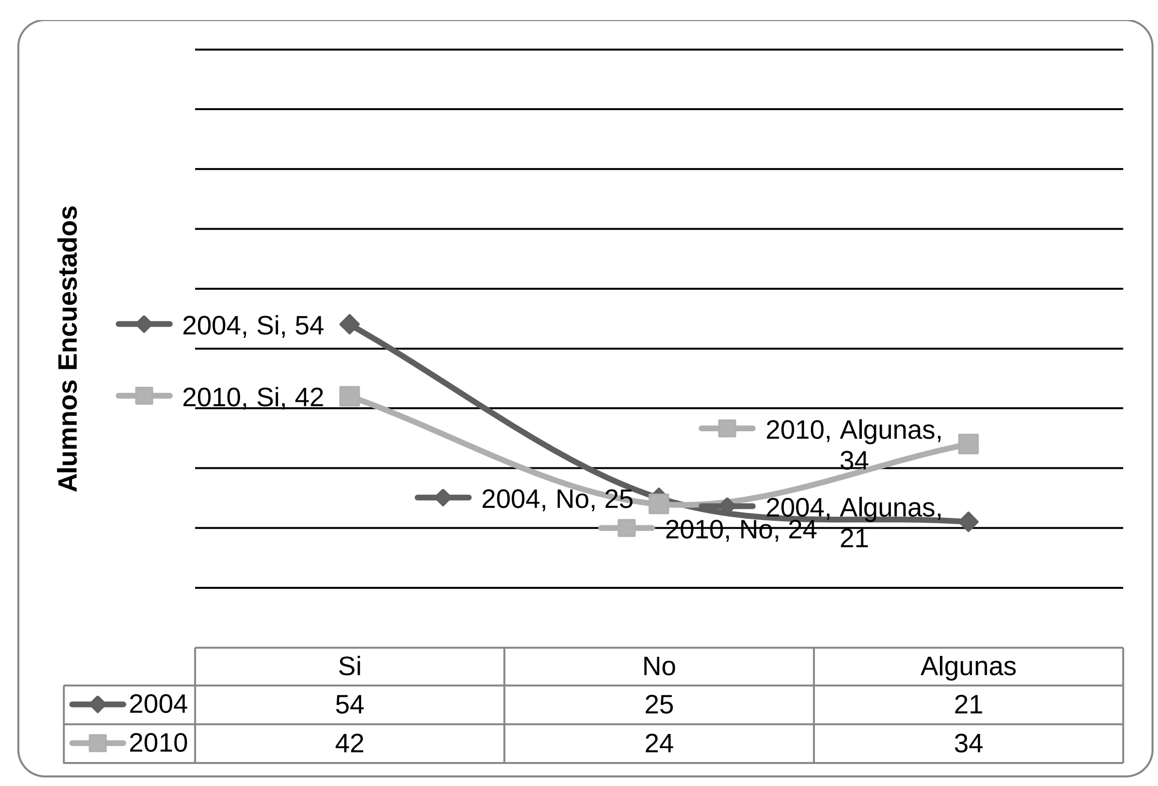
	Programación adecuada de visitas	Mayor numero de visitas	Las visitas a empresas vayan acorde a la materia	Mayor compromiso por parte del empresario
2004	46	21	27	6
2010	48	20	20	12

Figura 23. Aspectos a fortalecer en las visitas empresariales.



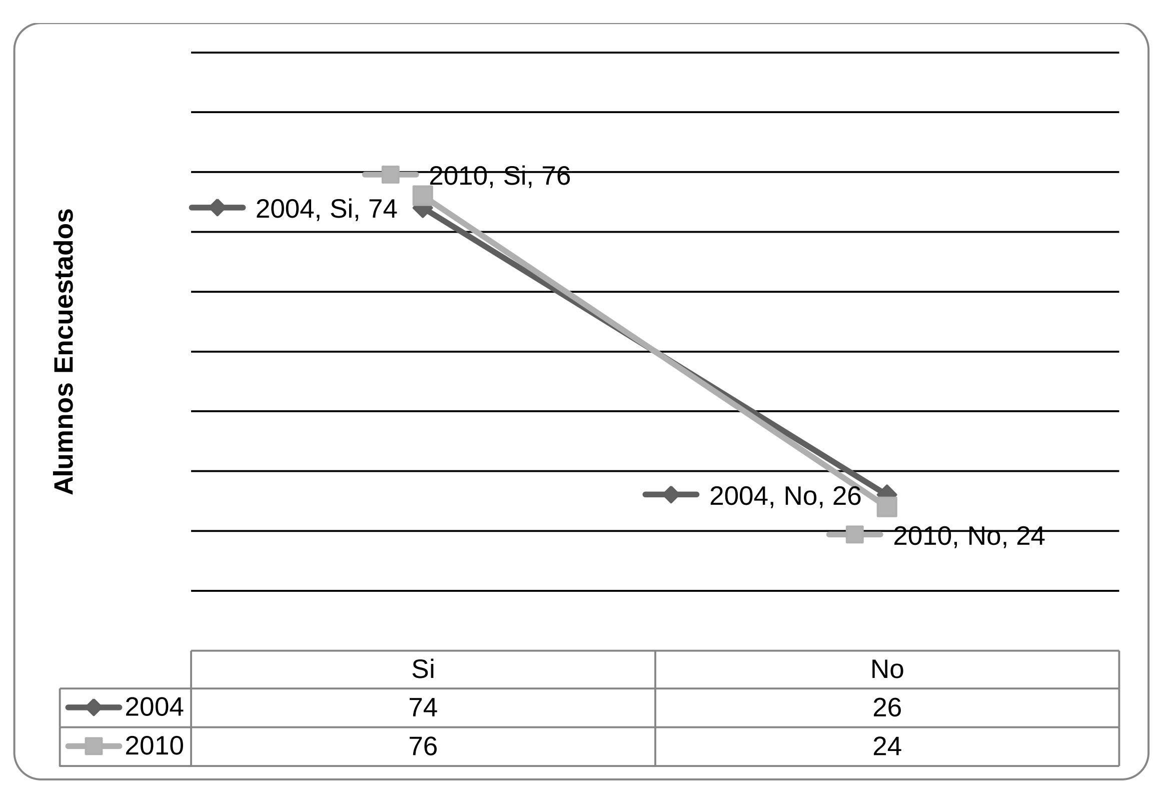
	Si	No	Un poco
2004	61	33	6
2010	48	25	27

Figura 24. Influencia de las visitas para estudiar en la UT.



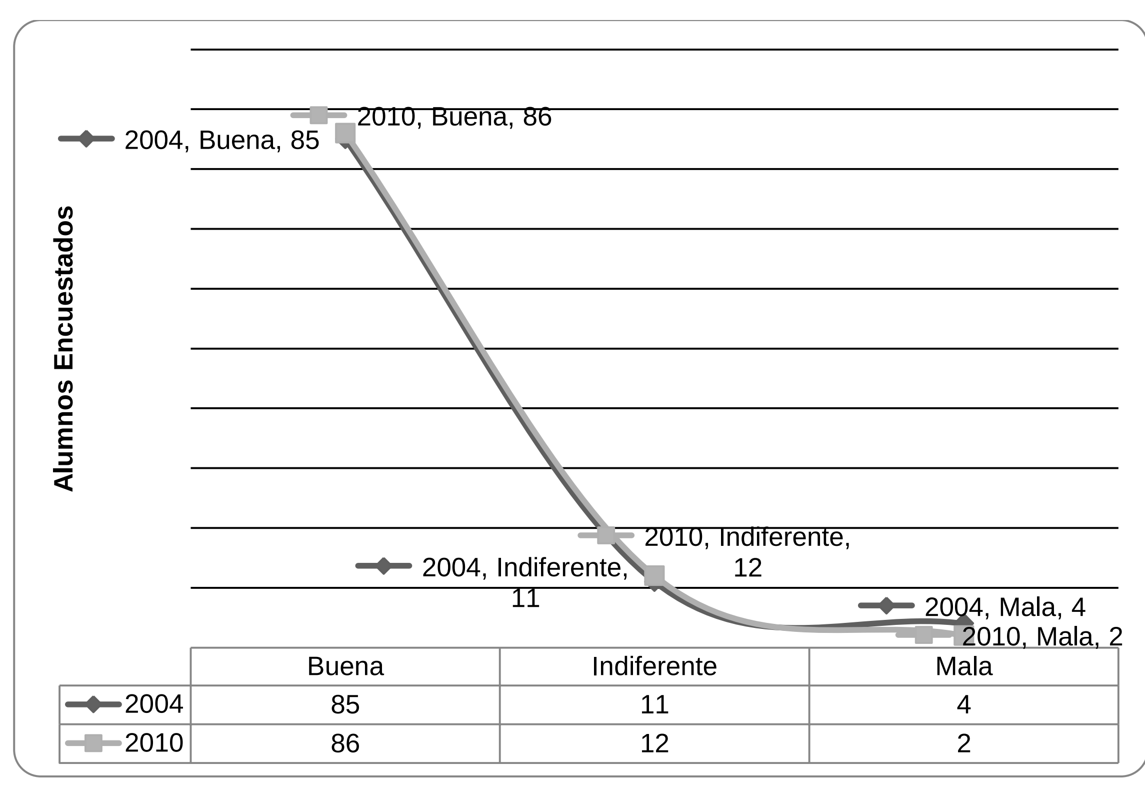
	Si	No	Algunas
2004	54	25	21
2010	42	24	34

Figura 25. Ideas para crear propuestas o proyectos en las empresas.



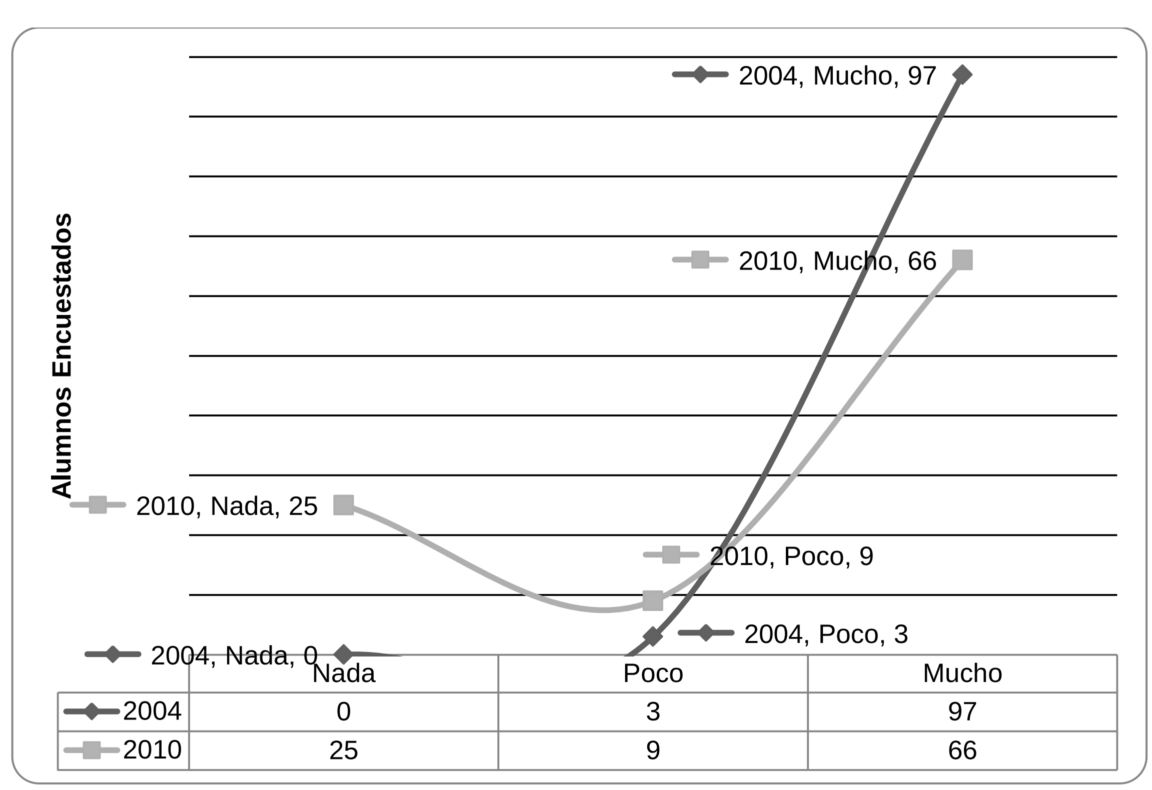
	Si	No
2004	74	26
2010	76	24

Figura 26. Interés por trabajar en las empresas que visitan.



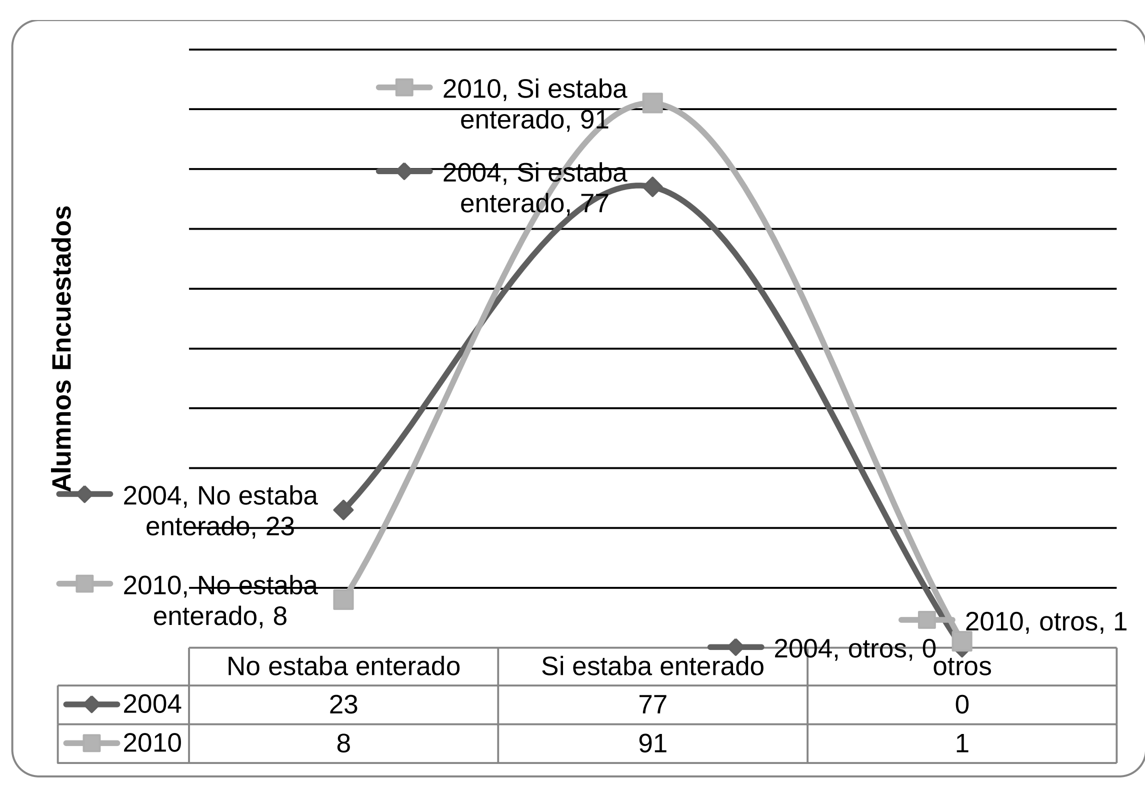
	Buena	Indiferente	Mala
2004	85	11	4
2010	86	12	2

Figura 27. Imagen frente al empresario



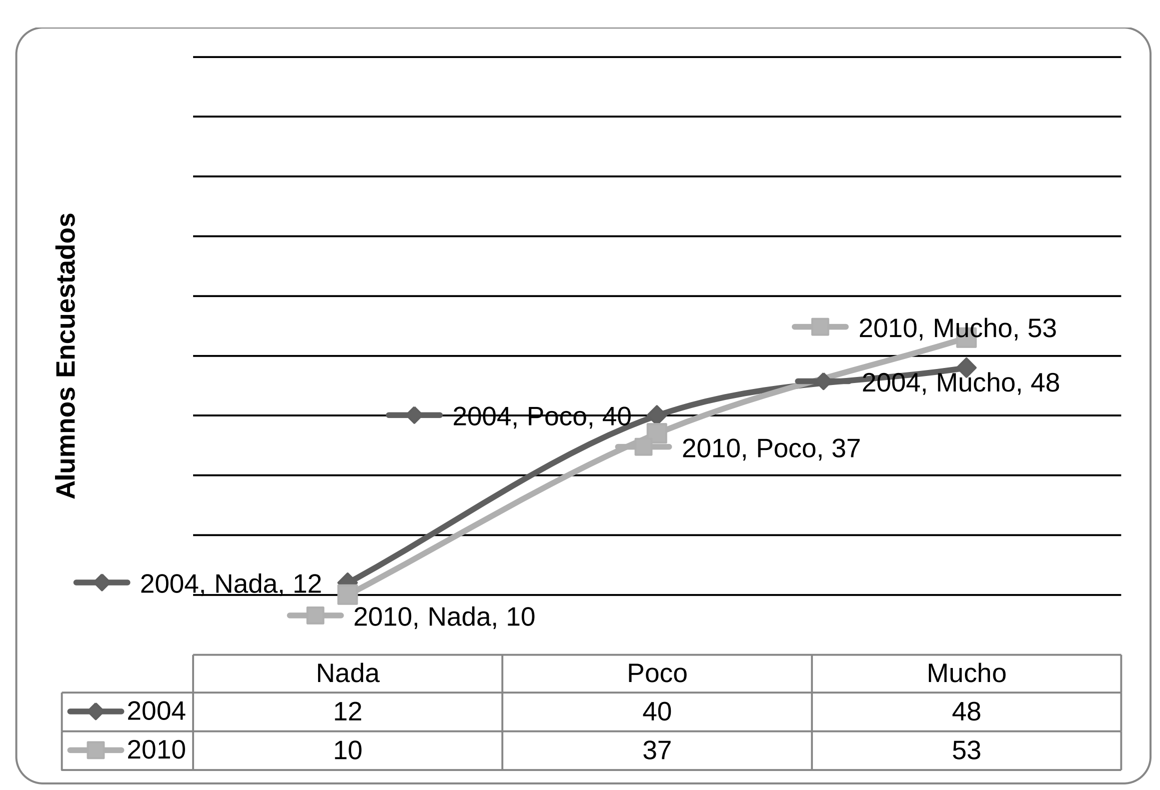
	Nada	Poco	Mucho
2004	0	3	97
2010	25	9	66

Figura 28. Importancia de la estancia y la estadía en el crecimiento profesional de los alumnos



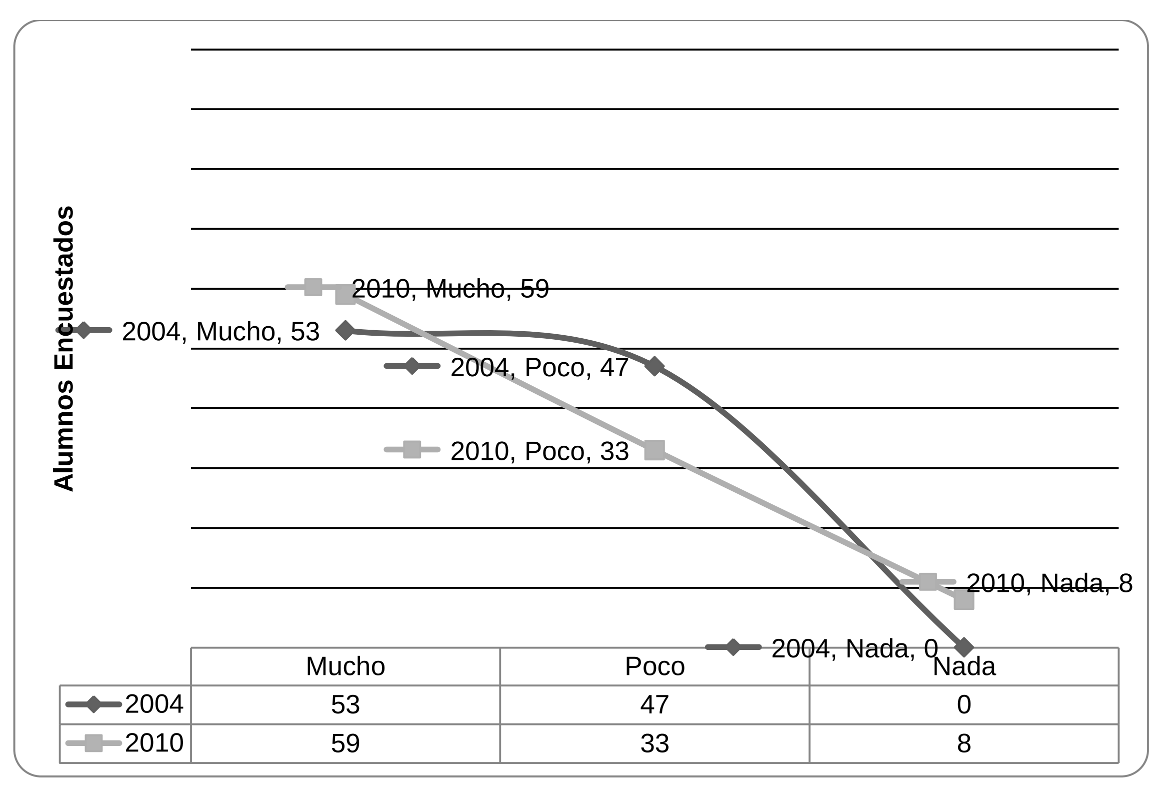
	No estaba enterado	Si estaba enterado	otros
2004	23	77	0
2010	8	91	1

Figura 29. Conocimiento de las estancias y estadías por parte de los alumnos.



	Nada	Poco	Mucho
2004	12	40	48
2010	10	37	53

Figura 30. Posibilidad de empleo mediante las estancias y estadías.



	Mucho	Poco	Nada
2004	53	47	0
2010	59	33	8

Figura 31. Opciones para elegir donde realizar la estancia y estadía.

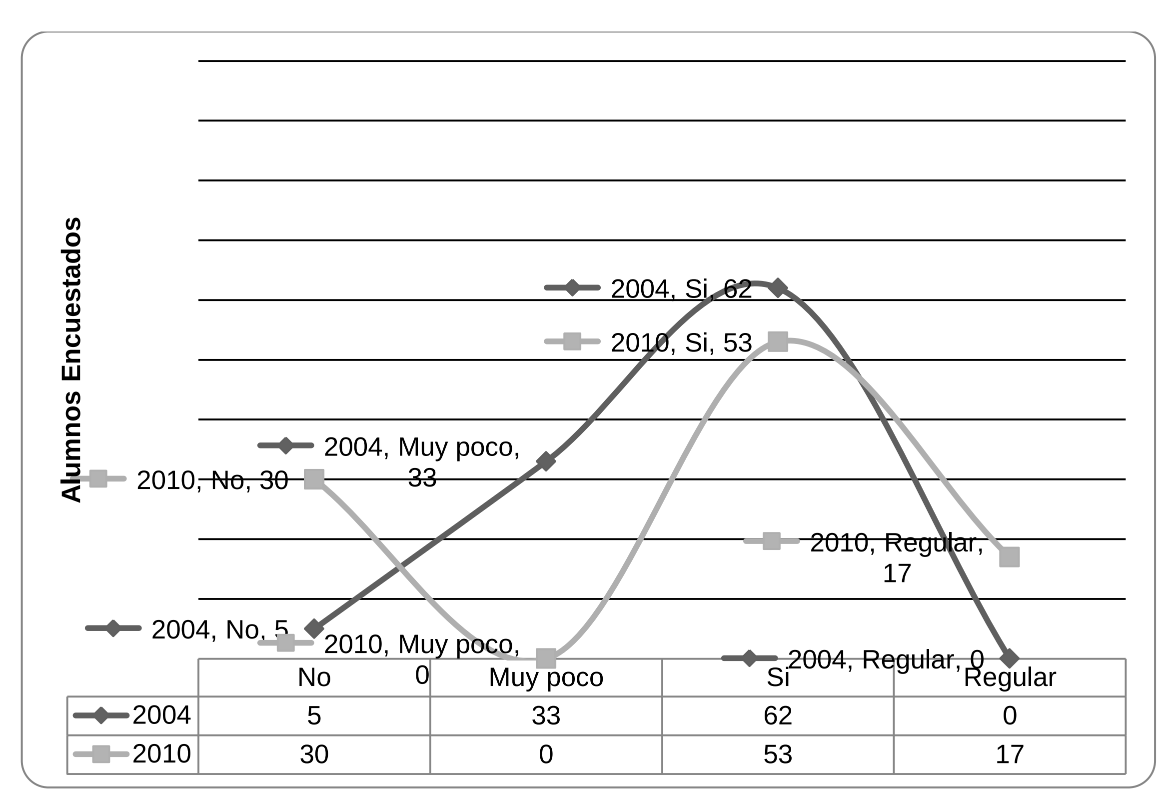


Figura 32. Facilidades y asesorías de la UT para realizar estancias y estadías.

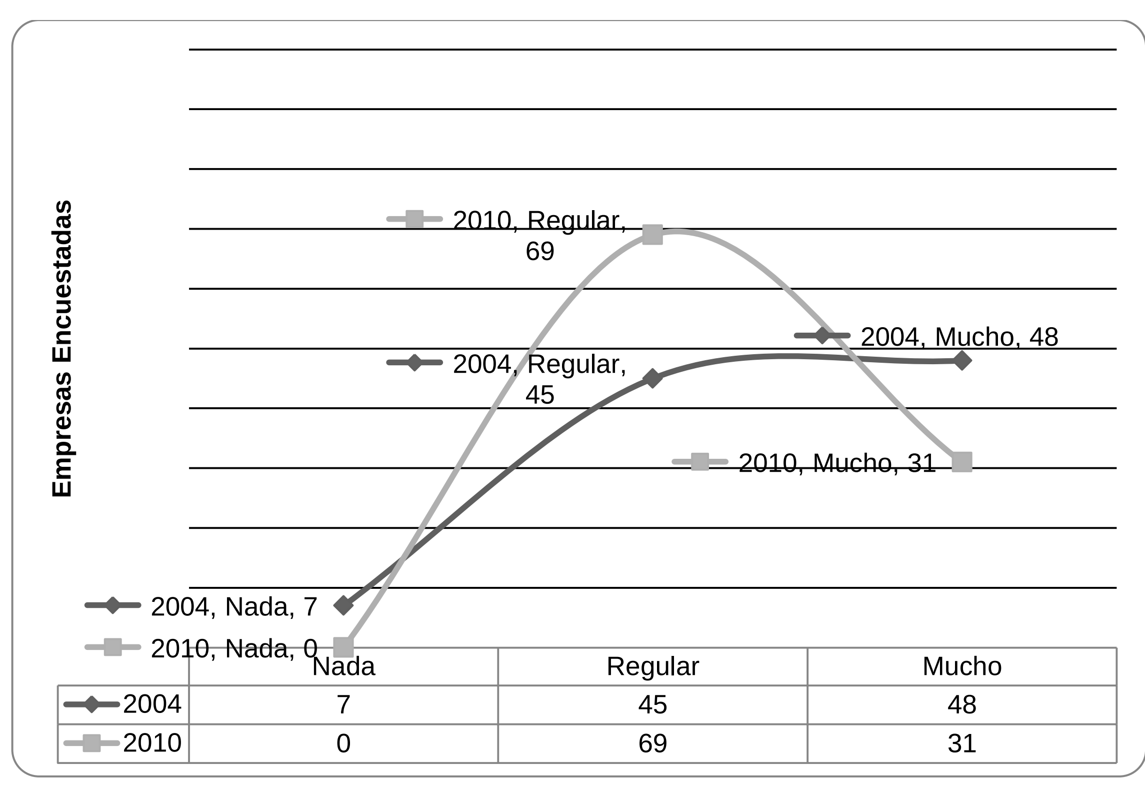
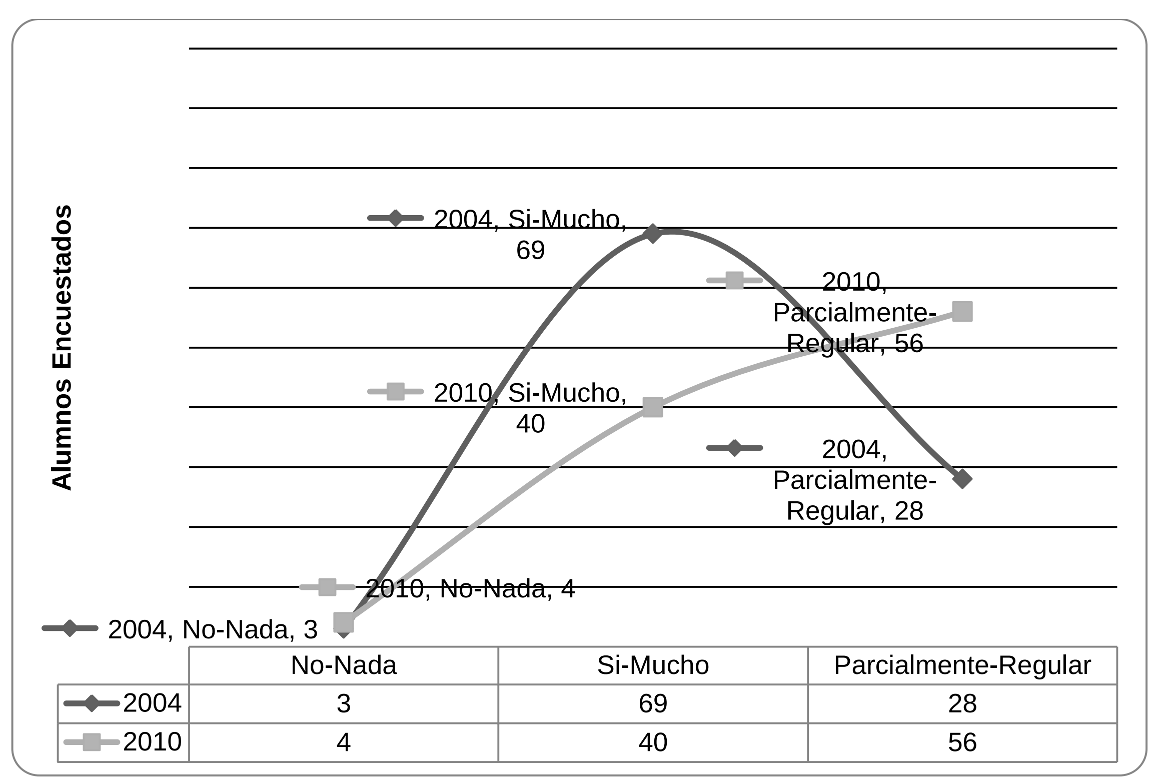
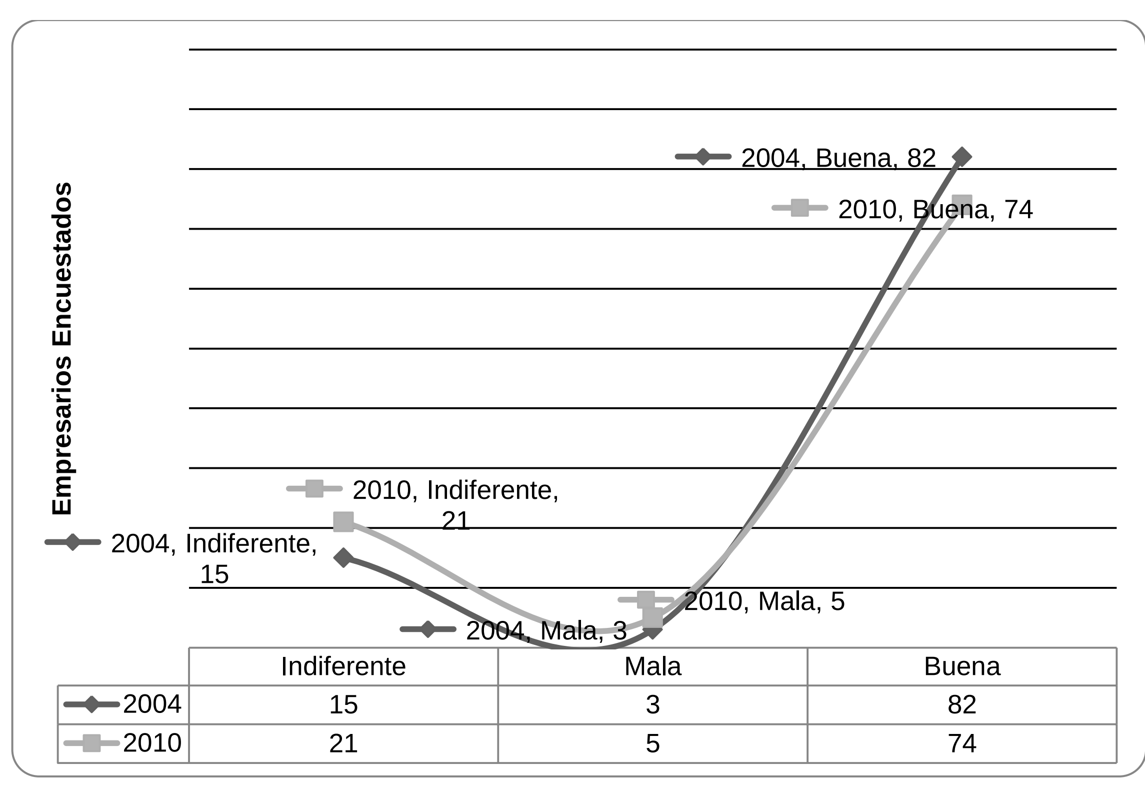


Figura 33. Interés de las empresas por enseñar al alumno durante la estadía o estancia.



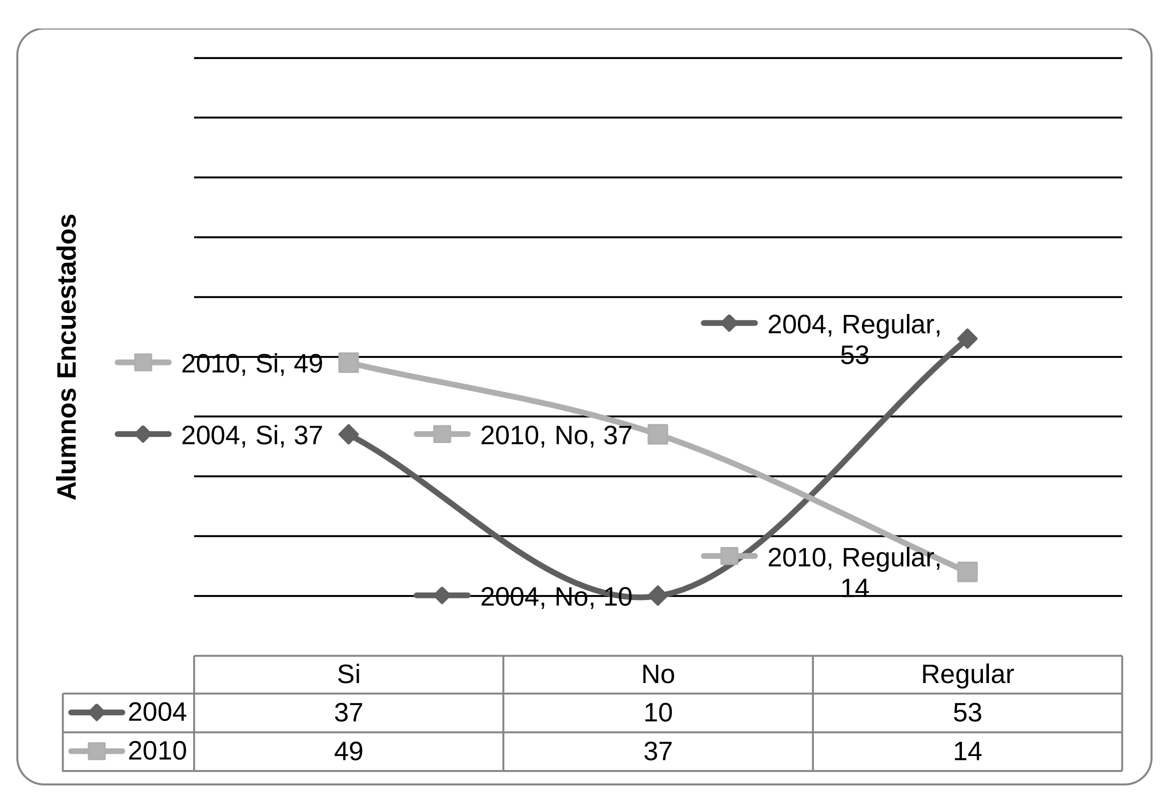
	No-Nada	Si-Mucho	Parcialmente-Regular
2004	3	69	28
2010	4	40	56

Figura 34. Actividades en las estancias y estadías acude al perfil del estudiante.



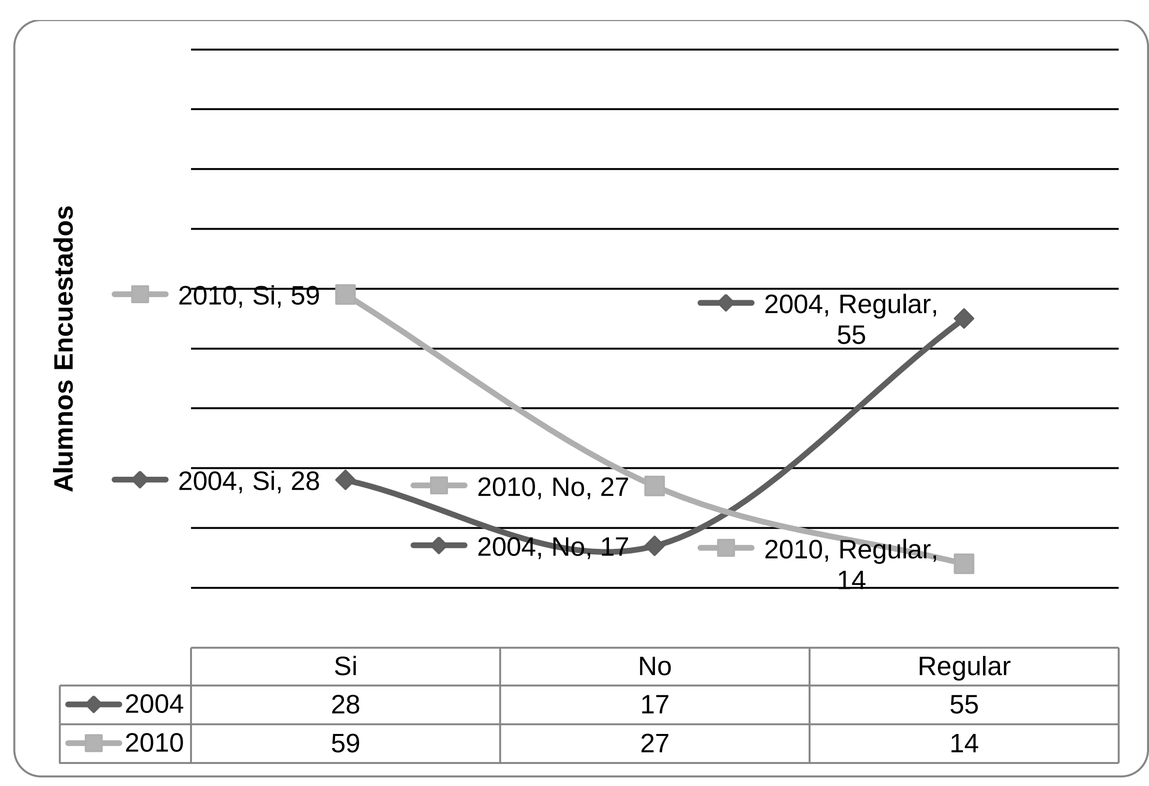
	Indiferente	Mala	Buena
2004	15	3	82
2010	21	5	74

Figura 35. Opinión de los empresarios sobre los TSU.



	Si	No	Regular
2004	37	10	53
2010	49	37	14

Figura 36. Seguimiento a la estancia y/o estadía por parte de la UT y la empresa.



	Si	No	Regular
2004	28	17	55
2010	59	27	14

Figura 37. Consideración de propuestas de los alumnos en la empresa.

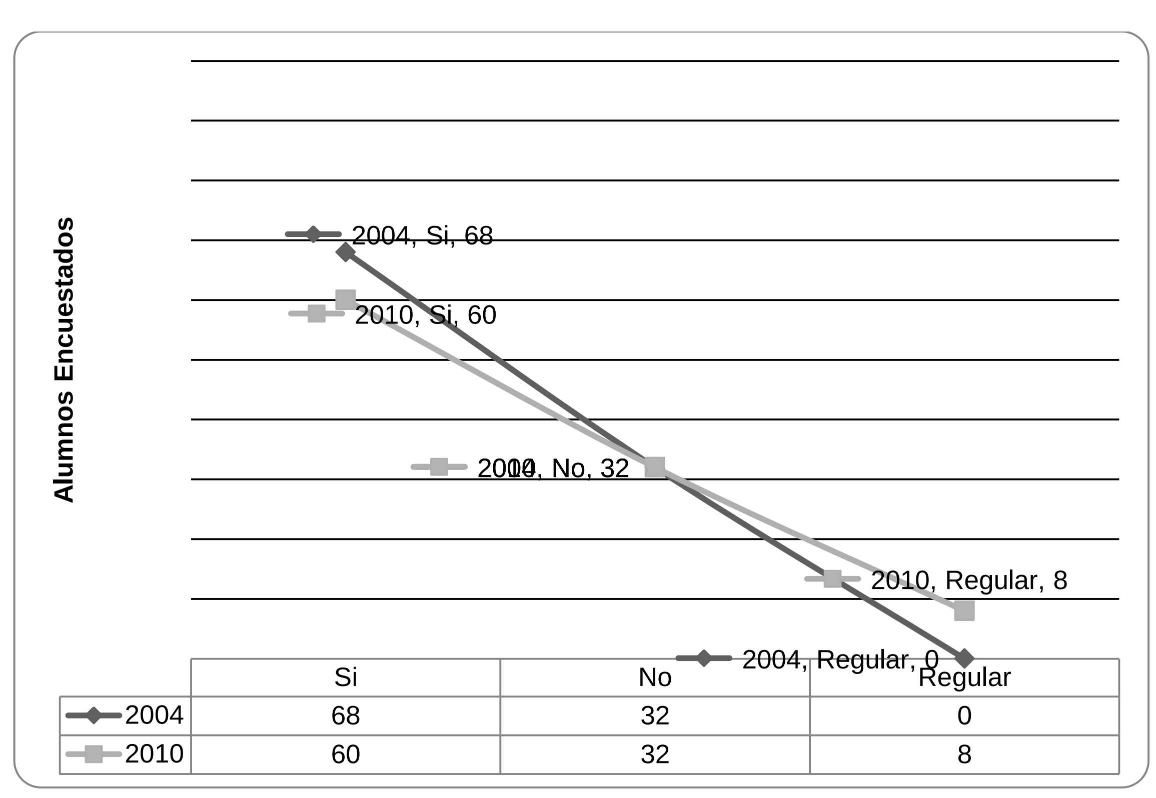


Figura 38. Interés del alumno por trabajar en la empresa donde realizó su estancia o estadía.

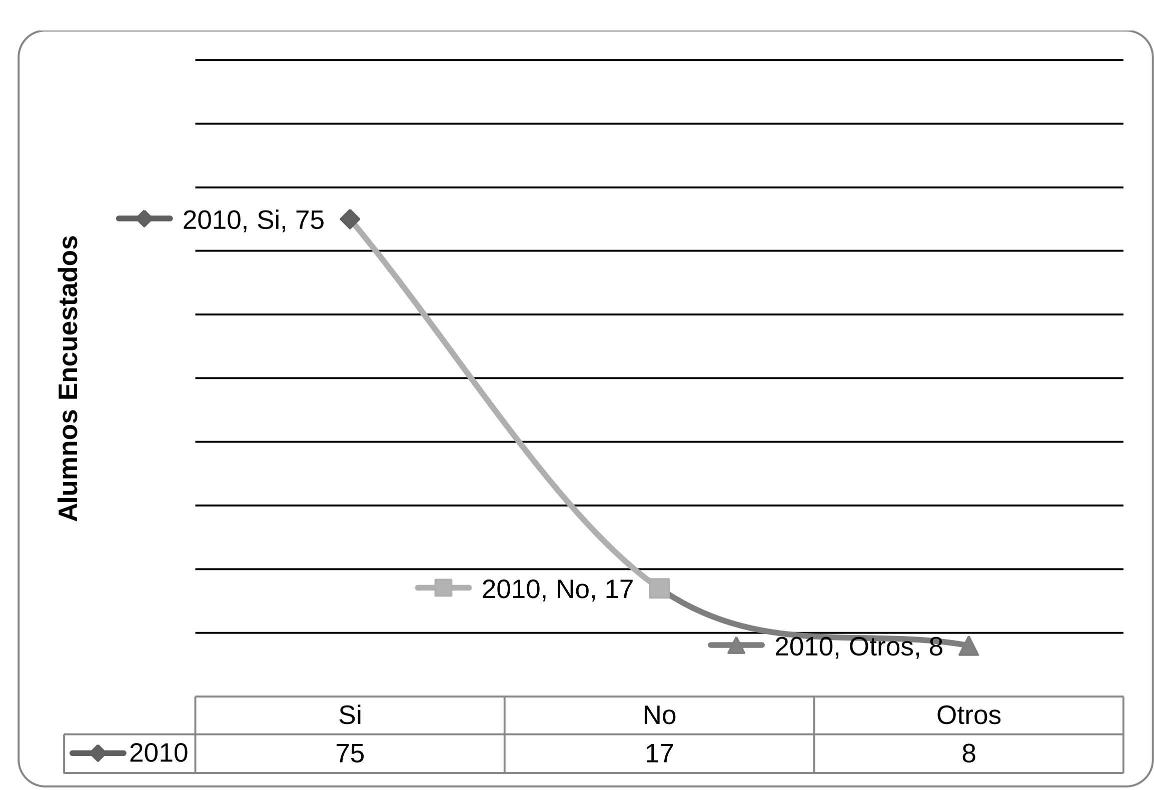


Figura 39. Es suficiente los estudios que brinda la Universidad Tecnológica de Tabasco para aspirer a mejores puestos.

INTERVENCIÓN EN ADULTOS MAYORES PARA FORTALECER SU CALIDAD DE VIDA

Teresa de Jesús Mazadiego Infante
Felipe Reboredo Santes
Catherinn Bautista Amaro[1]
[1]*Facultad de Psicología Campus Poza Rica de la Universidad Veracruzana*

Resumen

El objetivo de la investigación fue fortalecer la calidad de vida en adultos mayores del Asilo de Ancianos Jubilados Rafael Suarez Ruíz Sección 30, Poza Rica, Ver., por lo que se trabajó con 12 adultos mayores, 10 mujeres y 2 varones, quiénes cantaron, hicieron manualidades, realizaron ejercicios de motricidad gruesa con música, se les dieron masajes. El instrumento utilizado fue un cuestionario de --- preguntas, no estandarizado para conocer la calidad de vida de cada asilado. Los resultados mostraron un mejoramiento significativo en la calidad de vida de cada participante, incrementándose entre el antes y el después, un 55%; y en actividades recreativas y sociales, hasta un 63%, expresando al cierre de las actividades, lo felices que se encontraron a lo largo de las actividades realizadas, por lo que se puede afirmar que se alcanzó el objetivo propuesto planteado al inicio de la investigación.
Palabras clave: estrategias humanistas en adultos mayores, socialización adultos mayores, actividades lúdicas en adultos mayores

SENIORS IN ACTION TO STRENGTHEN THEIR QUALITY OF LIFE

ABSTRACT

The aim of the research was to improve the quality of life in older adults in the Nursing Home Retirees Rafael Ruiz Suarez Section 30, Poza Rica, Veracruz, so we worked with 12 seniors, 10 women and 2 men, who sang, made crafts, gross motor exercises performed to music, were given massages. The instrument used was a questionnaire with questions --- not to meet the quality standard of living of each refugee. The results showed a significant improvement in the quality of life of each participant, increased between the before and after, 55% and in recreational and social activities, up to 63%, expressing the close of business, how happy they are found throughout the activities, so it can be stated that the proposed objective was achieved posed at the beginning of the investigation.
Keywords: Quality of life, elderly socialization, recreational activities in older adults.

Introducción

Las primeras aportaciones sobre el cuidado del anciano, se reducían fundamentalmente a una orientación médico- geriátrica, enfocadas solo en la cuestión del declive biológico. Se ha estimado que, hacia el año 2050, el 15% de la población de América latina será anciana, actualmente, esta cifra es del 8% (Borrelli, 2011). Cáceres (2003) hace referencia al crecimiento acelerado de la población senil en América Latina y Caribe, que obliga a revisar las políticas de servicios para los adultos mayores, planteando la necesidad urgente de estructurar áreas específicas que cubran los requerimientos relacionados a salud, nutrición, educación y vida social, entre otros. Por otro lado, siendo el envejecimiento un proceso progresivo e irreversible para todo ser humano es necesaria una evaluación integral del adulto mayor, ya que en esta etapa de la vida confluyen factores biológicos, psíquicos y sociales que determinarán no solo el alargamiento de la vida, sino también la calidad de la misma (Barrios, Hernández y Urbina, 2009).

El estado de Veracruz ocupa el tercer lugar nacional en población adulta mayor a 60 años de edad, de acuerdo a los datos de INEGI (2000) lo que representa el 8.08% de la población total. En términos generales, implica que un alto porcentaje de estos individuos ya no forman parte de la población económicamente activa, han salido del mercado de trabajo y, por consecuencia, ya no perciben un salario regular Sistema Estatal del DIF Veracruz (Ribas, Da Silva y De Fritas, 2006; Rodríguez, Valderrama y Molina 2010). Cuando los adultos entran en la etapa final de la vida, su tarea consiste en contemplar su vida en conjunto y con coherencia, necesitan aceptar su propia vida tal como la han vivido con sus fortalezas y limitaciones.

Carbajo (2008) menciona que un paso más sistemático de la Geriatría fue la intervención del U. S. Public Health Service, donde se creó la sección de Gerontología en el National Advisory Committee que se interesó ampliamente por las orientaciones fisiológicas y psicológicas (Birren, 1961, p. 76; Prieto, 1999), iniciándose, el estudio de los problemas de la vejez desde la participación de la Psicología cada vez más sistemáticamente. El envejecimiento humano es un fenómeno que viene siendo observado en el mundo entero, considerado un proceso dinámico y progresivo, tornándose un desafío para las sociedades en general por el crecimiento acentuado de la población adulta mayor, que viene ocurriendo en particular en los países de América Latina, promoviendo cambios muy marcados en el perfil demográfico de estos países. En Veracruz cada día 40 personas cumplen 60 años de edad, lo cual significa que anualmente hay casi 15 mil adultos mayores más en la entidad; de acuerdo al Censo de Población y Vivienda (2010) más de nueve de cada 100 personas son ancianas, esto significa el 9.4 % del total de los habitantes son ancianos, siendo la población indígena la mas longeva, habiéndose localizado en los registros estadísticos a la persona con mayor edad del país, con 130 años (Reyes-Gómez, 2011).

Osorio, Torrejón y Vogel (2008) plantean siete factores que deben ser considerados en cualquier investigación sobre la calidad de vida del adulto mayor: los grados de autonomía, interacciones y redes sociales, condiciones económicas, vivienda y entorno urbano, actividades recreativas y de ocio, relación con cuidadores y capacidad de tomar decisiones al final de la vida e incluyendo, la misma dimensión biográfica (pp.101-108).

Para alcanzar la calidad de vida, se buscan alternativas positivamente fundamentales de la senectud. Carpio et al. (2000) puntualizan algunas cuestiones importantes de la calidad de vida ya que se encuentran íntimamente ligadas al desarrollo alcanzado por sus grupos sociales de referencia (pp. 3-15). Rodríguez (2007) define la calidad de vida como la percepción global de satisfacción en un determinado número de dimensiones clave, con especial énfasis en el bienestar del individuo. Este término presenta distintos significados para distintas personas, pues el patrón con el que un individuo valora su propia calidad de vida depende de su experiencia y de la distancia que exista entre sus expectativas y sus logros (Azpiazu, et al, 2002; Tárraga y Boada, 1999).

La gran parte de las personas mayores presentan una calidad de vida satisfactoria y afrontan razonablemente bien las consecuencias del envejecimiento y de la vejez. Este concepto ha ido evolucionando como una concepción social producto de la construcción de un colectivo en un contexto específico con relación a sus propias necesidades, ideologías, culturas, etc., por lo que, hablar de calidad de vida es por un lado hablar de las variables que intervienen en las diversas facetas que componen la vida humana y por otro lado, se hace referencia a un área de investigación actual que está cobrando día a día especial relevancia tanto a nivel psicológico, de salud, sociológico, histórico (Castellón, 2003).

Dulcey (2012) admite la relatividad, complejidad y polisemia de los conceptos *calidad de vida, reconocimiento y vejez*, aludiendo a los mismos y a sus relaciones, como marco de referencia, para el reto de construir sociedades con mujeres y hombres de todas las edades y condiciones. Con ello conceptúa la calidad de vida como la totalidad del transcurso vital y específicamente en la vejez, como el

resultado de la interacción de variables biológicas, históricas, culturales y sociales, destacando en ella aspectos subjetivos y objetivos, individuales y colectivos, sincrónicos y diacrónicos.

El derecho al *reconocimiento* implica considerar la dignidad y el valor de las personas como capaces de pronunciarse, decidir y participar en la sociedad. Es así que se alude a la necesidad de tener en cuenta y asumir la heterogeneidad que implican el envejecimiento y la urgencia de superar estereotipos, prejuicios y discriminaciones (Jossiana et al., 2010).

La *calidad de vida* de las personas de edad avanzada se ha convertido en tema relevante con el cambio demográfico, que se ha traducido en el envejecimiento de la población. La adaptación y la resiliencia podrían desempeñar una parte fundamental en el mantenimiento de vida con animosidad, alegría y proyectos a corto plazo, aunque no hay diferencias culturales en la dimensión subjetiva de la calidad de vida. Dos factores importantes se deben considerar en detrimento de la calidad de vida en la vejez: la demencia y la depresión. Los demás aspectos que se pueden presentar en la vejez son parte del proceso de vida de cada adulto mayor. Por lo tanto, la calidad del mantenimiento y la mejora de la vida deben ser incluidas entre los objetivos de la gestión clínica sin pasar por alto el estado nutricional que requiere el adulto mayor (Gopalakrishnan y Blane, 2008; Regal, Rodríguez, Vidal & López, 2010).

La CONAPO (2005) registró un incremento del 7.7% población en adultos mayores del año 2003 al 2005 y se pronostica que aumentara para el 2030 un porcentaje de 17.5% que equivale a un 22.2 millones de ancianos, cabe señalar que el envejecimiento de la población implica una mayor demanda de servicios de salud

pues en este grupo de edad se presenta mayores tasas de morbilidad y necesidades de atención médica que el resto de la población.

Dalla, Ruiz y Mangini (2005) proponen tres aspectos fundamentales en la salud emocional del adulto mayor: el afecto y valor de la familia, la obtención del placer en las actividades que realice y poner en práctica sus ideales de vida. La necesidad y la importancia de la recreación para el adulto mayor, se hace necesaria desde el aspecto físico, emocional, mental, espiritual y social, por los beneficios que les proporciona en su salud integral, como desde el punto de equilibrio entre su organismo y sus emociones. Actividades que le permitan un acercamiento a la naturaleza y el desarrollo de valores sociológicos y psicológicos contribuyen a la recreación en formación integral de los adultos mayores. Blanco-Pérez (2008) propone como concepto de *recreación,* la integralidad del hombre como ser biológico, psicológico y social en toda su extensión, considerando aspectos que le permitan desenvolverse disfrutando su propia existencia, siendo este hecho fundamental para el mejoramiento de la calidad de vida. Cuando el adulto mayor practica actividades recreativas, se convierte en un ser renovado, con altas motivaciones, con planes a corto plazo para disfrutar su existencia.

Feixa (2012) hace mención que la familia es el referente social y grupo de pertenencia más importante de las personas adultas, este concepto para el adulto mayor, es fundamental por el decline de sus funciones vitales, ya que a medida que avanza en edad, necesita del apoyo para realizar sus actividades elementales (Aguilar, Félix y Ag, 2009). Es por esto que el mayor reto de un anciano es poder enfrentar la pérdida de control físico, los cambios ocasionados por la jubilación, las enfermedades, los cambios en la imagen, los cambios financieros y la muerte de sus

seres queridos, que en ocasiones pueden hacerlos sentir impotentes; cada uno de estos cambios no solo significa perder algo, sino que también suponen un proceso de adaptación que será determinante en el sentimiento de satisfacción o insatisfacción de los ancianos respecto a sus vidas (Reyes y Triana, 2000).

La calidad de vida en el adulto mayor, resulta depender no solo de lo biológico por el paso natural del tiempo, sino también de las relaciones del medio que se vincula con forma de vivir, considerando la percepción objetiva y subjetiva de bienestar, la calidad de vida se hallaría estrechamente relacionada con la participación en el medio social. Marín y García (2004) analizan en qué medida influyen las redes de apoyo social (formales e informales) en el incremento de la calidad de vida de las personas mayores.

La actividad física es de suma importancia para la *Tercera Edad*, pues al envejecer el ser humano sufre cambios físicos, psíquicos y sociales, razones por las que la práctica de ejercicios físicos resulta fundamental en aras de mantener y mejorar la salud y la sensación de bienestar, elevando así la calidad de vida. Esta propuesta cuenta con actividades físico-recreativas, terapéuticas y sociales, incluyendo actividades lúdicas, recreativas y complementarias encaminadas a lograr una mayor integración, sociabilidad y autonomía en los adultos investigados contribuyendo a mejorar su *calidad de vida* y su reincorporación a las actividades de los adultos mayores (Betancourt, 2011; Stathi & Simey, 2007).

Salinas-Martínez, et al. (2010) hacen mención al beneficio del ejercicio, cuando se practica regularmente, se convierte en un importante aliado en la búsqueda de la calidad y el bienestar de los individuos, ya que las personas

mayores logran mejorar su nivel de mejoramiento corporal a través de la práctica regular del ejercicio físico.

En la vejez, cada ser humano atraviesa un proceso de acuerdo al estilo de vida que haya adoptado a lo largo de la vida. Entre los factores de riesgo principales del deterioro de calidad de vida, se halla el aislamiento social ligado a la exclusión y rechazo de la vejez, por lo tanto la participación social activa ayuda al mantenimiento de una buena calidad de vida (Krzemien, 2001).

Miranda (2009) menciona que la calidad de la atención en salud brindada en los asilos y lugares de custodia, repercute en la calidad de vida de los adultos mayores siendo las redes de apoyo social con las que cuenta el adulto mayor, fundamentales para su salud emocional; estas redes sociales pueden ser: de naturaleza formal las que están asociadas a lo institucional y las informales las constituidas por la familia nuclear, familia extensa, los vecinos y los amigos (Bayarre, 2009; Pereira et al, 2009; Pico, 2007).

Se ha evidenciado que las características de la tercera edad o vejez dependen mucho de la personalidad de cada individuo, de las condiciones del ambiente y del modo de vida que se lleve y no tanto de la edad, si se mantiene el individuo sano (Rochele, 2010; Jiménez, 2008). Dueñas et al. (2009) describen la función de la Psicología Humanista cuando reporta que es la Teoría que ofrece un marco teórico que invita a desarrollar modelos de intervención que involucra a los individuos en todos los niveles, intelectualmente, espiritualmente y físicamente, concluyendo que la Psicología Humanista es una guía que proporciona una perspectiva teórica, sobre la humanidad que se centra en la potencialidad de cada persona sin importar su edad (Quintanar, 2010; Rochele, 2010).

Los factores existenciales como el compromiso religioso, la espiritualidad, y la personalidad, contribuyen significativamente al bienestar psicológico de los adultos mayores tanto en las instituciones sociales como en la comunidad en general, influyendo en su salud física, o en acontecimientos vitales negativos. Por lo que Osorio, Torrejón & Vogel (2008) sugieren que la exploración de la espiritualidad de la persona mayor, con frecuencia explica las creencias respecto a los patrones de vida, así como enfoques para abordar los problemas y obstáculos relacionados con la edad cada vez mayores. Hacer psicoterapia con los ancianos implica el reconocimiento de los aspectos espirituales de la vida del adulto mayor, de hecho, muchos adultos mayores quieren hablar de su espiritualidad, mencionando desde sus primeros años, centrándose en los roles ocupacionales, familiares y sociales, y a medida que cruzan el umbral de la etapa final de la vida, se sienten obligados a reflexionar sobre su trayecto de vida, por lo que la espiritualidad es con frecuencia, centro de tales reflexiones (Ribas, Da Silva & De Fritas, 2006).

Mazadiego et al. (2011) reportan que entre las estrategias efectivas en el trabajo con adultos están las técnicas de relajación, la terapia ocupacional y dinámicas grupales para mejorar la autoestima de los adultos mayores. Al efecto, en un estudio realizado con una muestra de 17 adultos mayores, a quienes se asignaron diversas actividades, como ejercicios musicales, juegos de mesa, manualidades, sesiones de intercambio de experiencias y expresión de sentimientos, los resultados obtenidos muestran un incremento considerable de los niveles de autoestima en general y de la calidad de vida de los participantes.

Por lo que el objetivo de esta investigación fue fortalecer la calidad de vida en los adultos mayores del asilo y sus objetivos particulares: Festividades donde

participaran los asilados, ejercicios psicomotrices grupales, actividades recreativas, actividades de manualidades, conversaciones individuales sobre sus biografías, entre otros.

Método

Los participantes fueron 12 adultos mayores, asilados, de los cuáles diez fueron del sexo femenino y dos del sexo masculino, en un rango de edad entre los 76 a los 90 años de edad.

Se trabajó en un espacio destinado a las actividades múltiples y cuando el clima no les permitía salir a este espacio techado pero abierto, se trabajaba en un área destinada al descanso de los adultos mayores en el Asilo de Ancianos Rafael Suárez Ruíz Sección 30, en Poza Rica, Veracruz.



Figura 40. Salón de usos múltiples donde se trabajaron diversas actividades, aquí se muestra la festividad del 14 de febrero. Cada asilado (participante del programa o no) solicitó un globo de los adornos y se les dio a cada uno su globo rojo.

Entre los recursos humanos se contó con 12 estudiantes de la Facultad de Psicología Campus Poza Rica de la Universidad Veracruzana, capacitados y supervisados por los investigadores del presente estudio, quiénes realizaron sus prácticas en este lugar como parte de su formación profesional.

El instrumento utilizado como preprueba-posprueba, fue un cuestionario tipo Likert que tuvo como objetivo la evaluación de la calidad de vida de los participantes del asilo. Constó de 14 preguntas: 1) No; 2) A veces y 3) Sí. Lo que permitió recoger información sobre: su estado de ánimo, como se sentía al ser tratado, cómo sentía su existencia, si padecía alguna enfermedad, como percibió su vida pasada y la aceptación de la muerte.

Procedimiento

Se solicitó autorización por escrito a la Directora del Asilo y a los familiares de los participantes, ya fuera en forma telefónica ó directamente con el adulto mayor, dándoles a conocer un *convenio ético.* De los 17 adultos mayores que podrían participar, aceptaron 12 solamente. Una vez realizado el acuerdo, se iniciaron las actividades de entrevistas individualizadas, para conocer su historia de vida, gustos, preferencias, establecimiento de confianza.

Se realizaron ejercicios con brazos y piernas a través de música, se dio masaje en las áreas trabajadas, se trabajó en forma grupal las actividades de recreación como la lotería, memoramas y actividades manuales como maquetas con diversos materiales y plastilina recordando su hogar y otra actividad que les agradó mucho, donde pintaron sus manos sobre un mural para dejar su huella.



Figura 41. Muestra de algunos trabajos manuales que realizaron los participantes

Se realizaron festividades como: el festival de la primavera con motivo del nombramiento del rey y la reina del asilo, con la participación de la dirección y personal de la institución e invitados especiales como fueron el grupo de *Danzoneros jubilados de educación básica Solidaridad*; en el evento participaron los propios adultos mayores en: canto, baile, recital de poemas y la presentación de los reyes salientes y coronación y paseo de los nuevos reyes.

Resultados

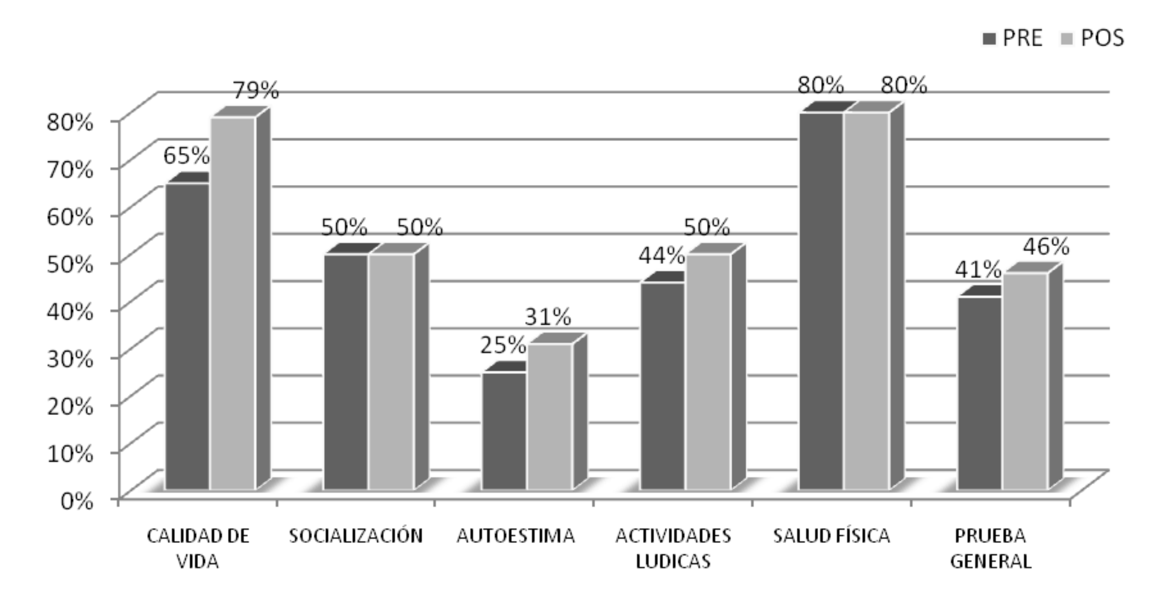


Figura 42. Resultados en promedio obtenidos en los doce participantes

La figura 3, muestra cómo se incrementó su calidad de vida de un 65% al 79% (deseos de vivir, sentirse animados, alegres, amados, atendidos por la institución y sus familiares), también se incrementó la autoestima en la aceptación de su nueva vida, en la aceptación de los retos de la vida; participaron en juegos de mesa (44% a 50%), la prueba general consistió en reconocer sus fortalezas diariamente y trabajar sus limitaciones. La socialización y salud física, se mantuvo igual al inicio y al final de la intervención. Se tuvieron días especiales en que se festejó a los asilados, participantes y población en general del asilo: como el 14 de febrero (figura 1), el 21 de marzo en que se coronó a los reyes del Asilo y el cierre con mariachis.



Figura 43.Platicando sus historias de vida



Figura 44. Trabajando manualidades con material fomi



Figura 45. Trabajó con papel china



Figura 46. Ejercicios con manos, dedos, brazos y tono de cuello.



Figura 47. Los reyes del asilo



Figura 48. Cierre con mariachis

Discusión

Se logró el fortalecimiento de la calidad de vida con lo que el objetivo general fue alcanzado, se probó la hipótesis de trabajo que se refirió a que todos los participantes trabajarían sus limitaciones y se incrementarían sus fortalezas en su propia perspectiva de vida como aspecto determinante de su calidad de vida.

Se coincidió con Aguilar, Félix & Ag (2009), Feixa (2012), Reyes y Triana (2000) sobre el apoyo emocional que brinda la familia como referente social y grupo de pertenencia más importante de los adultos mayores. Se coincide con Dulcey (2012) y Osorio, Torrejón & Vogel (2008) sobre los conceptos de calidad de vida, reconocimiento y vejez en que todos los participantes, asumieron la actitud sobre el derecho al *reconocimiento,* que implicó considerar llegar a la vejez con dignidad y el valor, de sentirse capaces de pronunciarse, decidir y participar en su comunidad de asilados. Además al considerar que la calidad de vida, es la totalidad de hechos del transcurso vital de cada uno y específicamente en la vejez, es el resultado de la interacción de variables biológicas (salud), históricas (su historia de vida), culturales (sus orígenes) y sociales (su interacción con su familia, conocidos, grupo de pares

del asilo) y que su adaptación y resiliencia pueden desempeñar una parte fundamental en el mantenimiento de su buena calidad de vida, al a**frontar a la adversidad** para seguir proyectando su futuro, aprendiendo los participantes, que la vida ofrece circunstancias difíciles que permiten desarrollar recursos que se encontraban latentes y que cada uno, desconocía hasta ese momento; ese **ajuste frente a la adversidad, favorecen el desarrollo de la resilencia y que lo positivo es aceptar los retos de la vida para continuar viviendo victoriosos** (Betancourt, 2011; Blanco-Pérez, 2008; Gopalakrishnan y Blane, 2008; Jossiana et al., 2010; Mazadiego et al., 2011; Pereira et al., 2009; Salinas-Martínez et al., 2010).

Se coincide con Krzemien (2001), Pico (2007), Reyes & Triana (2000), Ribas, Da Silva & De Fritas (2006) en que el adulto mayor requiere un proceso de adaptación que será determinante en el sentimiento de satisfacción o insatisfacción de los participantes respecto a sus vidas, siendo el psicólogo como profesional de la salud, un facilitador de ese proceso de vida.

Por lo tanto, se concluye que la importancia de esta investigación sobre el incrementado y fortalecimiento del nivel de calidad de vida de los participantes, se observó traducido en indicadores basados en un mayor goce de sus interrelaciones sociales, un buen estado de salud, así como en la percepción de su estado de bienestar psico-social que les aportó beneficios contundentes tanto a los adultos mayores, a los estudiantes que realizaron sus prácticas en su formación profesional, como para la institución al recibir el beneficio de la intervención psicológica para sus asilados, puesto que los factores determinantes como: la historia de vida, cultura y tradiciones personales, fueron de suma importancia para sentir la plenitud del trayecto de su vida y la satisfacción de continuar viviendo. Y es necesario seguir

trabajando con adultos mayores utilizando diferentes estrategias de intervención, para reconocer socialmente al adulto mayor, su incorporación a la sociedad a través de la familia y al mejoramiento de su propia salud.

Referencias

Aguilar, R., Félix, A., & Ag, M. M. (2009). Caracterización del binomio adulto mayor-familiar de convivencia. *Revista Enfermería Universitaria* ENEO-UNAM, 17

Azpiazu, M., Cruz, A., Villagrasa, J., Abanades, J., García, M. & Valero, F. (2002). Factores asociados a mal estado de salud percibido o mala calidad de vida en personas mayores de 65 años [Abstract]. *Rev. Española Salud Pública*. (76) 6, 684-687. Extraído el día 05 de Marzo, 2012, de http://www.scielosp.org/pdf/resp/v76n6/v76n6a05.pdf

Bayarre, H. (2009). Calidad de vida en la tercera edad y su abordaje desde una perspectiva cubana. *Revista Cubana de Salud Pública*, 35,4; La Habana.

Birren, J. E. (1961). A brief history of the psychology of aging. *The Gerontologist*, Vol. I / 2. 69-77.

Blanco-Pérez, A. (2008). *Acciones Educativas Físico Recreativas para modificar estilos de vidas en la población de la comunidad Pastelillo*. Tesis inédita de Licenciado en Cultura Física. Camaguey

Barrios, M., Hernández, C. & Urbina, L. (2009). Salud mental del adulto mayor de Poza Rica de Hidalgo, Veracruz, México. *Revista Enfermería Universitaria* ENEO-UNAM, (6) 2. Extraído el día 05 de Marzo, 2012, de www.revistas.unam.mx/index.php/reu/article/download/.../27906

Betancourt, C. (2011). *Propuesta de actividades físicas, recreativas, terapéuticas para estimular la reincorporación de del adulto mayor de los círculos abuelos del Consejo Popular Guitera del Municipio Habana del Este*.

Borrelli, B. (2011). *Condición motriz y calidad de vida en adultos mayores*. Calidad de Vida UFLO - Universidad de Flores, 1, 3; 1850-6216. Extraído el día 03 de marzo, 2012, de: http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/41/1184/calidaddevidauflo_n6pp69_81.pdf

Cáceres, R. (2003). Estado de salud, físico y mental de los adultos mayores del área rural de Costa Rica 2000. *Revista electrónica Población y Salud en Mesoamérica,* 1 (2) artículo 2. Disponible en: http://ccp.ucr.ac.cr/revista/inicio.htm

Carbajo, M. (2008) *La historia de la vejez*. Recuperado el 18 de Marzo del 2012. Tomado de: http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/pdf/revista23/23_12.pdf.

Carpio, C., Pacheco, V., Flores, C. & Canales, C (2000). Calidad de vida: un análisis de su dimensión psicológica*. Revista Sonorense de Psicología,* (14) 1 y 2, 3-15. Extraído el día 3 de Marzo, 2012, de http://posgrado.iztacala.unam.mx/grupot/Articulos/2000_calidad.pdf

Castellón, S. (2003). Calidad de vida en la atención al mayor. [Abstract]. *Rev. Mult Gerontol*, (3) 13; 188-1992. Extraído el día 05 de Marzo, 2012, de http://www.buenastareas.com/ensayos/Calidad-De-Vida-En-La-Atenci%C3%B3n/1925386.html

CONAPO. (2005). Extraído el 29 de febrero, de 2012, de http://www.conapo.gob.mx/prensa/2005/402005.pdf

Dalla, R., Ruiz, T. & Mangini, S. (2005). Calidad de vida en la tercera edad: un concepto subjetivo. *Epidemiol Rev Bra.* (3) 8. 246-52. Extraído el 05 de Marzo, 2012, de http://translate.google.com.mx/translate?hl=es&langpair=pt|es&u=http://www.scielosp.org/pdf/rbepid/v8n3/06.pdf

Dueñas, D., Bayarre, H., Triana, E., & Rodríguez, V. (2009). *Calidad de vida percibida en adultos mayores de la provincia de Matanzas*. Extraído el 04 de Marzo, 2012, de http://bvs.sld.cu/revistas/mgi/vol25_2_09/mgi02209.htm

Dulcey, E. (2012).Calidad de vida y derecho al reconocimiento en la vejez. *Oñati socio-jurídicos*, vol. 1 *N° 8*, 2011. Extraído el día 08 de marzo, 2012, de http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1983749

Feixa, C. (2012). Antropología de las edades. *Biblioteca virtual de ciencias sociales.* Extraído el 22 de marzo, de 2012, de http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/C%20Feixa.pdf

Gopalakrishnan, N.,& Blane, D. (2008). Calidad de Vida en edades avanzadas. *Departamento de Atención Primaria y Medicina Social del Imperial Collage de Londres, Reino Unido*, 113-126.

Extraído el día 07 de marzo, 2012, de http://translate.google.es/translate?hl=es&langpair=en%7Ces&u=http://bmb.oxfordjournals.org/content/85/1/113.full.pdf

INEGI. (2000). Extraído el 29 de febrero, de 2012, de http://www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/adultosmayores/Adultos_mayores_web2.pdf

Jiménez E. (2008). El proyecto de vida en el adulto mayor [artículo en línea]. *MEDISAN.* 12.2; Extraído el día 06 de marzo, 2012, de http://bvs.sld.cu/revistas/san/vol12_2_08/san09208.htm

Jossiana, F., Guillermo, W., Melo, A. d., Lucinéia, G., Silva, G. & Sonia, V. (2010). Calidad en catastrados Ancianos estrategia de vida en la Salud de la Familia de Foz do Iguaçu, PR. *Escuela Anna Nery.* (14) 4, Rio de Janeiro. Extraído el 05 de marzo, 2012, de www.scielo.br/scielo.php%3Fpid%3DS141481452010000400021%26scrip%3Dsci_arttext

Krzemien, D. (2001). *Calidad de Vida y Participación Social en la Vejez Femenina*. Ponencia presentada en la IV Reunión de Antropología del MERCOSUR, Brasil: Curitiba, www.redadultosmayores.com.ar/BrasilSituacionAM.htm

Marín, M. y García, A., (2004). Calidad de vida en la tercera edad desde la salud y el estado del bienestar psicosocial [Abstract]. *Mapfre Medicina*, 15, 177-185. Extraído el día 05 de marzo, 2012, de http://www.mapfre.com/ccm/content/documentos/fundacion/salud/revista-medicina/vol15-n3-art3-calidad-3edad.pdf

Mazadiego, I.T., Calderón, R.J., Solares, M.C., Zárate, M. M., Torres, V.L. y Coto S.A. (2011). Incremento de la autoestima en los adultos mayores de un hogar de jubilados. *Journal Enseñanza e investigación en Psicología,* Volumen 16, Número 1, 175-182

Miranda, A. (2009). Calidad de la atención en Salud al adulto mayor. *Portales Médicos.* Extraído el día 06 de marzo, 2012, de http://www.portalesmedicos.com/publicaciones/articles/1552/2/Calidad-de-la-atencion-en-Salud-al-adulto-mayor

Osorio, P., Torrejón, M. & Vogel, N. (2008). Aproximación a un Concepto de Validad de Vida en la Vejez. Escuchando a las personas mayores. *Revista de Psicología.* (17) 1, 101-108; Chile.

Extraído el día 3 de Marzo, 2003, de http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/264/26412982005.pdf

Pereira, B., De Olivera, D., Dos Santos, D.& Merussi, C. (2009). Mejora de la calidad de vida y nivel de la actividad física de las personas mayores. *Efdeportes.* (14) 131; Buenos Aires. Extraído el 05 de Marzo, 2012,

Pico, M. (2007). Calidad de vida relacionada con la salud (CVRS) en adultos mayores de 60 años: una aproximación teórica. *Hacia La Promoción de la Salud,* 12. Extraído el día 06 de marzo, de 2012, de http://promocionsalud.ucaldas.edu.co/downloads/Revista%2012_2.pdf

Prieto, O. (1999). Gerontología y Geriatría. *Breve resumen histórico*. Recuperado el 18 de Marzo del 2012. Extraído de: http://bvs.sld.cu/revistas/res/vol12_2_99/res01299.htm.

Quintanar, A. (Noviembre de 2010). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Extraído el 03 de Marzo, 2012, de: http://www.uaeh.edu.mx/nuestro_alumnado/esc_sup/actopan/licenciatura/Analisis%20de%20la%20calidad%20de%20vida.pdf

Regal, P., Rodríguez, M., Vidal, J., López, I. (2010). Evaluación nutricional y de calidad de vida de la tercera edad de Ribadeo (Galicia), propuesta de un protocolo de intervención. *Cad Aten Primaria*, 17, España.

Reyes-Gómez, L. (2011). Videoconferencia en la Universidad Veracruzana. http://www.uv.mx/noticias/abril11/110411-150mil-ancianos-en-veracruz.html

Reyes T. & Triana E. (2000). Salud en la tercera edad y calidad de vida. *Cuba: Centro Gerontológico Colon.* Extraído el día 06 de marzo, 2012, de http://www.redadultosmayores.com.ar/buscador/files/CALID007.pdf

Ribas, C., Da Silva, C., De Fritas, M. (2006). *En el hogar o asilo: adultos mayores y familia*. Extraído el 05 de Marzo, 2012, de http://translate.google.com.mx/translate?hl=es&langpair=pt|es&u=http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0281.pdf

Rochele, S. (2010). Trabajar con las personas mayores: un enfoque existencial. *Revista de psicología humanista*. 50 (2) 175-186. Extraído el 21 de marzo de 2012 de

http://translate.google.com.mx/translate?hl=es&langpair=en|es&u=http://www.kingsleyfernandes.com/untitled/articles/working_with_the_elderly.pdf

Rodríguez, A., Valderrama, L., Molina, J. (2010). Intervención psicológica en adultos mayores [Abstract]. *Psicología desde el Caribe*, 25, 246-258. Estriado el día 3 de Marzo, 2012, de http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/213/21315106011.pdf

Rodríguez, N (2007). Factores que influyen sobre la calidad de vida de los ancianos que viven en geriátricos. *Psicología y psicopatología. A*ño VI, *N. 17,* argentina: Usal. Extraído 06 de marzo de 2012 de http://www.salvador.edu.ar/psi/publicaciones/17/factores_que_influyen_sobre_la_calidad_de_vida.pdf

Salinas-Martínez, F., Cocca, A., Mohamed, K. y Viciana, R.J. (2010). Actividad física y sedentarismo: repercusiones sobre la salud y calidad de vida de las personas mayores. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física. Deporte y Recreación.* Número 17. España: Universidad de Granada, 126-129

Stathi, A.,& Simey, P. (2007). Calidad de vida en la cuarta edad: la experiencia del ejercicio de los residentes de asilo de ancianos. *Diario de envejecimiento y Actividad Física,* (15) 3; 272-286

Tárraga, L., Boada M. (1999). *Es nutrición.* Glosa Ediciones Vol. 3 nº 2, pag.26.